



# ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 36 (212)  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА 2010

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

## «ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 10

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

**Редакционная коллегия серии:**

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**

*(отв. редактор),*

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**

*(зам. отв. редактора),*

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.**,

д.п.н., профессор **Животовская Г.П.**,

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.**,

д.п.н., профессор **Резанович И.В.**,

д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.**,

к.п.н., доцент **Буров К.С.**,

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

*(отв. секретарь)*

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 февраля 2010 г. № 6/6 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».

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 4 номера в год.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ .....</b>	<b>6</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ</b>	
Дополнительное образование в рамках национального исследовательского университета .....	7
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ</b>	
СЕРИКОВ Г.Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса .....	9
ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Семиотический подход к проблеме самореализации студентов в иноязычном образовании .....	17
СТАРОВА Н.М. Компетентностный подход – конкретно-научный уровень методологии формирования профессионально-компетентностной культуры будущего специалиста .....	24
КИЙКОВА Н.Ю. Дидактические факторы обновления содержания образования будущих менеджеров .....	33
МЕДВЕДЕВ И.Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности .....	38
<b>ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ</b>	
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Педагогическое партнерство как вид человеческого ресурса группы в управлении научно-образовательным процессом университета .....	42
ВОЛКОВА М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления .....	47
ТЯГУНОВА Ю.В. Управление человеческими ресурсами университета на основе маркетинга .....	52
ИВАНЕНКО И.А. Европейские модели подготовки специалистов в области школьного руководства .....	57
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
КОРОТКОВА Е.Г. Подготовка студентов к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с англоязычными партнерами .....	63
БАРКОВСКАЯ С.П. Духовное восхождение в проблемном полилоге дидактического процесса освоения русской духовно-музыкальной культуры .....	68
БЕЛЯКОВА Т.Б. Предупреждение переутомления студентов в образовательном процессе как педагогическое понятие .....	76
БАРЫШЕВ А.В. Формирование готовности студентов физкультурного вуза к воспитанию волевых качеств юных спортсменов .....	79
КОРНИЛОВА Л.В. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях введения в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования .....	85
СЛАСТЕНИНА Т.А. Развитие коммуникативной компетенции как ключевого компонента профессионализма будущих педагогов .....	88

---

ЮМАШЕВА Е.М., РАДИОНОВА Н.А. Организация профессиональной подготовки специалистов туристической индустрии в спортивном вузе .....	94
ПАНАЧЕВ В.Д., ШАЛЯПИНА М.А. Методика развития координационных способностей и двигательных качеств студентов .....	104
ФАТЕЕВ В.Н. Медиаобразовательные принципы профессиональной подготовки менеджеров .....	109
БЕЛИКОВ В.А., ГРИШИН А.В., МАХНОВСКИЙ С.А. Социальное партнерство в системе начального и среднего профессионального образования .....	114
ДЕРЯБИНА Л.Б. Развитие самообразовательной компетентности у студентов учреждений среднего профессионального образования посредством модульной технологии .....	118
<b>ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
РЕПИН С.А. Образовательная деятельность и ее влияние на самоопределение личности .....	130
ТЕБЕНЬКОВА Е.А. Проблемы организации внеурочной деятельности в начальной школе в социокультурных условиях села .....	134
ЗУЕВА Ф.А. Профессиональная проба как средство оценивания уровня развития личностных ресурсов учащихся .....	140
ДМИТРИЕВА Л.А. Ориентиры педагогического влияния на развитие ценностных ориентаций старшеклассников в условиях медиаконтента .....	145
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	150

## CONTENTS

<b>FROM EDITORIAL BOARD</b> .....	6
<b>INFORMATION</b>	
Additional education in the network of national research university .....	7
<b>METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICS</b>	
SERIKOV G. Humanism-based system and synergetic interpretation of human resource .....	9
YAROSLAVOVA E. Semiotic approach to the problem of student self-realization in language learning .....	17
STAROVA N. Competence approach as a specific and scientific level of methodology for forming future expert's occupational and competence culture .....	24
KIYKOVA N. Didactic factors of future managers education content updating .....	33
MEDVEDEV I. The principle of self-education as a methodological basis of self-educational competence .....	38
<b>THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MANAGEMENT</b>	
PODPOVETNAYA Yu. Pedagogical partnership as a kind of group human resource in university science and educational process management .....	42
VOLKOVA M. Students' personal resources as an object of self-administration .....	47
TYAGUNOVA Yu. University human resources management on the basis of marketing .....	52
IVANENKO I. European models of training school managers .....	57
<b>THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION</b>	
KOROTKOVA E. Training students for using nonverbal communication means when interacting with English speaking partners .....	63
BARKOVSKAYA S. Spiritual ascending in problem polylogue of mastering Russian spiritual and musical culture didactic process .....	68
BELYAKOVA T. Students' overstrain prevention in the educational process as a pedagogical notion .....	76
BARYSHEV A. Formation of physical education university students' readiness for training volitional qualities of young sportsmen .....	79
KORNILOVA L. Development of teacher's professional capacity in the conditions of implementing the Federal State Educational Standard of elementary compulsory education .....	85
SLASTENINA T. Communicative competence development as a key component of future teachers' professionalism .....	88
YUMASHEVA E., RADIONOVA N. Vocational training experts for tourism industry organization at physical education university .....	94
PANACHEV V., SHALYAPINA M. Methodology of coordination abilities and motive qualities development .....	104

---

FATEEV V. Mediaeducational principles of professional managers training .....	109
BELIKOV A, GRISHIN V., MAKHNOVSKY S. Social partnership in the system of elementary and secondary vocational education .....	114
DERYABINA L. Development of self-educational competence of secondary vocational educational institutions students through modular technologies .....	118
<b>ISSUES OF GENERAL EDUCATION</b>	
REPIN S. Educational activities and their influence upon person's self-determination	130
TEBENKOVA E. Problems of organizing after-hours activities in elementary school in sociocultural conditions of rural areas .....	134
ZUEVA F. Professional trial as a means of estimating pupils' personal resources development level .....	140
DMITRIEVA L. The guidelines of pedagogical influence on senior pupils' values development in the conditions of mediacontent .....	145
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b> .....	150

## От редакционной коллегии

### *Уважаемый читатель!*

Очередной номер «Вестника Южно-Уральского государственного университета серии «Образование. Педагогические науки» содержит традиционные для нашего журнала разделы: «Информация», «Методологические основания педагогики», «Теория и практика управления образованием», «Теория и методика профессионального образования», «Вопросы общего образования».

При подготовке данного номера редакционная коллегия нашего журнала среди множества актуальных вопросов образования и педагогики обратила внимание читателей на два. Первый из них – рост значимости и удельного веса дополнительного образования в системе образования человека через всю жизнь. Функционирование института дополнительного образования (ИДО) Южно-Уральского государственного университета и организованная им выставка «Дополнительное образование в рамках национального исследовательского университета» представлены в первом разделе «Вестника» – «Информация».

Вторым весьма значимым научным вопросом, требующим исследования и связанным с инновационной деятельностью образовательных учреждений, является переход к концепции управления человеческими ресурсами в сфере образования. Это и определило тематику номера – «Развитие человеческих и личных ресурсов в сфере образования». Здоровье, образованность, компетентность, квалификация, личностные качества интерпретированы в статьях авторов как виды личных ресурсов человека, а объединенные личные ресурсы людей – как человеческий ресурс группы или организации (образовательного учреждения).

Раздел «Методологические основания педагогики» открывает статья доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова, в которой дана гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса. В статьях кандидатов педагогических наук, доцентов Н.Ю. Кийковой, Е.Н. Ярославовой, И.Ф. Медведева и заведующего научно-методическим центром ЮУрГТК Н.М. Старовой проинтерпретирована относительно предметов исследований авторов методология педагогического исследования общенаучного и конкретно-научного уровней. В статьях этих авторов обосновано использование компетентностного, семиотического, личностного, деятельностного подходов.

В разделе «Теория и практика управления образованием» охарактеризованы: педагогиче-

ское партнерство как вид человеческого ресурса группы (автор статьи – кандидат педагогических наук, доцент Ю.В. Подповетная); личные ресурсы студента в образовании и самоуправление их развитием (автор статьи – кандидат педагогических наук, доцент М.А. Волкова); управление человеческими ресурсами университета на основе маркетинга (автор статьи – кандидат педагогических наук, доцент Ю.В. Тягунова); охарактеризованы, проанализированы относительно возможности применения в российском образовании европейские модели подготовки специалистов в области школьного руководства (автор статьи – кандидат экономических наук, доцент И.А. Иваненко).

В разделе «Теория и методика профессионального образования» большинство статей посвящено характеристике формирования или развития такого вида человеческого ресурса, как компетентность, или освоенные компетенции (авторы статей: кандидаты педагогических наук, доценты Е.Г. Короткова, С.П. Барковская; соискатели ученой степени кандидата педагогических наук Л.Б. Дерябина, Л.В. Корнилова, Н.А. Радионова, Т.А. Сластинина, В.Н. Фатеев, Е.М. Юмашева). В ряде статей сделан акцент на развитии телесного и личностного или психологического элементов личного ресурса (статья доктора социологических наук В.Д. Паначева, соискателей ученой степени кандидата наук А.В. Барышева, Т.Б. Беляковой, М.А. Шаляпиной). В статье доктора педагогических наук, профессора В.А. Беликова, кандидатов педагогических наук А.В. Гришина, С.А. Махновского в качестве ресурса организации (учреждений начального и среднего профессионального образования) охарактеризовано социальное партнерство.

В разделе «Вопросы общего образования» содержатся статьи, в которых исследовано педагогическое влияние на развитие личного ресурса школьника в разных образовательных условиях: в учреждении общего среднего образования (статья доктора педагогических наук, профессора С.А. Репина), в системе дополнительного образования (статья кандидата педагогических наук Е.А. Тебеньковой), в условиях медиаконтента (статья Л.А. Дмитриевой). Измерение и оценивание уровня развития личностных ресурсов нашли отражение в статье кандидата педагогических наук, доцента Ф.А. Зуевой.

Подробная информация об авторах вышеперечисленных статей содержится в разделе «Сведения об авторах».

# Информация

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Институт дополнительного образования ЮУрГУ впервые 29–30 сентября провел выставку «Дополнительное образование в рамках национального исследовательского университета». Выставочный проект удалось осуществить при поддержке Министерства промышленности и природных ресурсов Челябинской области, Министерства образования и науки Челябинской области, Министерства экономического развития Челябинской области, Главного управления занятости населения Челябинской области.

По мнению посетителей, выставка продемонстрировала огромный потенциал дополнительного образования в ЮУрГУ и содействовала развитию связей образования, науки, производства, бизнеса.

В выставке приняли участие 25 центров дополнительного образования, которые представили около 300 программ: программ профессиональной переподготовки специалистов, среднесрочного и краткосрочного повышения квалификации, тренингов и семинаров.

Участников и гостей выставки приветствовали министр промышленности и природных ресурсов Челябинской области В.В. Прудской, заместитель министра образования и науки РФ по Челябинской области

Г.М. Казакова, ректор ЮУрГУ А.Л. Шестаков, проректор по учебной работе В.И. Майоров, директор института дополнительного образования ЮУрГУ И.А. Волошина.

Выставка заинтересовала широкую аудиторию – потенциальных слушателей программ дополнительного образования. Среди них наиболее активными гостями стали студенты образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования (ВПО и СПО) г. Челябинска, руководители предприятий области, представители учебных центров различных организаций, центров занятости, сотрудники рекламных агентств, преподаватели образовательных учреждений ВПО и СПО г. Челябинска, Троицка, Копейска, Южноуральска, Златоуста и других городов Уральского региона.

Гости отметили высокий уровень организации выставки, достойное качество рекламной продукции, доброжелательную и комфортную обстановку.

В рамках выставки преподавателями центров дополнительного образования гостям были представлены 30 мероприятий: мастер-классы, презентации программ дополнительного образования, деловые игры, тренинги, круглые столы (см. таблицу).

### Мероприятия выставки

Название мероприятий	Ведущий
Экскурсия	Орг. комитет выставки
Мастер-класс «Промышленный маркетинг»	К.п.н., директор ЦДО «Коммерция» В.Н. Максимова
Мастер-класс «Продажи Business-to-Business». Корпоративный прямой маркетинг	К.п.н., директор ЦДО «Международный» И.Ю. Дергалева
Презентация программ научно-образовательного центра «Бережливое производство»	К.э.н., доцент, директор центра М.Ю. Богданчикова
Мастер-класс «разработка и реализация единого методического замысла научно-образовательного процесса в вузе»	Д.п.н., директор ЦДО «Педагогика профессионального образования» И.О. Котлярова
Тренинг «Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы»	Д.п.н., директор ЦДО «Педагогика профессионального образования» И.О. Котлярова
Презентация программы «Эффективные действия в чрезвычайных ситуациях»	Д.п.н., директор ЦДО «Педагогика профессионального образования» И.О. Котлярова
Мастер-класс по декоративно-прикладному искусству	К.т.н., директор ЦДО «Сервис и туризм» В.А. Лившиц

## Информация

Мастер-класс «Кулинарный дизайн»	К.б.н., доцент, директор научно-образовательного центра «Питание» В.В. Чаплинский
Мастер-класс «Карвинг»	К.б.н., доцент, директор научно-образовательного центра «Питание» В.В. Чаплинский
Современные технологии в машиностроении	К.т.н., директор научно-образовательного центра «Машиностроение и металлургия» В.А. Смирнов
Мастер-класс «Парикмахерское искусство, визаж, ногтевой сервис»	Д.п.н., директор Технологического колледжа сервиса ЮУрГУ Г.С. Костыко
Презентация программы «Информационно-коммуникативная компетентность преподавателя вуза»	Зам. директора Института открытого дистанционного образования О.Б. Елагина
Обучающий вебинар	Зам. директора Института открытого дистанционного образования О.Б. Елагина
Круглый стол «Освоение зарубежного образовательного пространства российскими студентами и специалистами»	Д.э.н., заведующий кафедрой «Оценка бизнеса и конкурентноспособности» Е.А. Неживенко
Мастер-класс «Управление изменениями, целостный взгляд на организацию»	К.п.н., директор ЦДО «Международный» И.Ю. Дергалева
Комплексный подход к защите информации	Руководитель Центра защиты информации и дополнительного обучения НИИЦС ЮУрГУ И.С. Петров
Мастер-класс «Эффективные продажи»	Д.э.н., заведующий кафедрой «Оценка бизнеса конкурентноспособности» Е.А. Неживенко
Деловая игра «Как научиться спасать жизнь и помочь при неотложных состояниях»	Д.б.н., руководитель программы «Младшая сестра милосердия» Т.В. Попова
Круглый стол «Роль непрерывного иноязычного образования в развитии личности»	К.п.н., заведующий кафедрой «Лингвистика» Е.Н. Ярославова

Знаковым результатом выставки стали планы взаимовыгодного сотрудничества Института дополнительного образования ЮУрГУ и предприятий, учреждений, фирм Челябинской области в реализации совместных программ дополнительного образования, заключено 10 договоров подобного сотрудничества.

Гости и участники высказали пожелание о ежегодном проведении таких выставок, демонстрирующих достижения ЮУрГУ в области дополнительного образования работников различных сфер жизнедеятельности Уральского региона.



# Методологические основания педагогики

УДК 159.923+378.017  
ББК 55.25+4481.3

## ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РЕСУРСА

*Г.Н. Сериков*

*Южно-Уральский государственный университет*

## HUMANISM-BASED SYSTEM AND SYNERGETIC INTERPRETATION OF HUMAN RESOURCE

*G. Serikov*

*South Ural State University*

С позиции системно-синергетической концепции гуманного образования раскрыто содержание человеческого ресурса. Выделены элементы личного ресурса человека: телесный, душевный, интеллектуальный, духовный. Выявлены виды личного ресурса человека: его образованность, профессиональная квалификация, личностный ресурс, личные ценностные ориентации, здоровье. Человеческий ресурс группы охарактеризован как объединенные личные ресурсы ее членов.

*Ключевые слова: личный ресурс, элементы личного ресурса, виды личного ресурса, человеческий ресурс.*

The content of human resource from the point of system and synergetic concept of humanism-based education is described. The elements of personal resource of an individual are presented: corporal, emotional, intellectual and spiritual. Types of personal resource are revealed: scholarship, professional qualification, personality resource, personal values and health. Human resource of a group is characterized as integral personal resources of its members.

*Keywords: personal resource, elements of personal resource, types of personal resource, human resource.*

В процессе исторического развития цивилизация накопила запасы разнообразных средств, полезных для продолжения своего существования. Это и достижения науки, и продукты научно-технического прогресса, а также иной опыт, отраженный в различных источниках информации либо сохранившийся в традициях, в обычаях, в иных формах связи с прошлым. Однако пользование соответствующими запасами средств возможно лишь вследствие усвоения их потомками и последующего применения в разных аспектах жизнедеятельности. Поэтому параллельно с накоплением запасов средств происходило (происходит до сих пор) образование людей с целью усвоения достижений предков.

Тем самым от поколения к поколению не

только сохраняется то, что накоплено предками, но и развиваются запасы внутренних средств людей. Речь идет не только о том, что, усваивая достижения предков, человечество сохраняет их. Каждое поколение людей вносит лепту в умножение запасов средств. При этом происходит не только репродуктивное воспроизводство созданного ранее, но и креативно-продуктивное созидание качественно иных средств, полезных людям. Отсюда правомерен вывод о том, что развитию человеческой цивилизации свойственны качественные изменения внутреннего плана. Другими словами, развитие цивилизации характеризуется и тенденциями воспроизводства возможностей людей сохранять и пополнять запасы средств, полезных для социального бы-

тия. Такого рода возможности людей составляют человеческий ресурс.

В своей целостности *человеческий ресурс* представляет собой нематериальный феномен, характеризующий социальную действительность в плане потенциальных возможностей людей влиять на перспективы своего существования. По сути, человеческий ресурс в целом выражается интегративным запасом нематериальных средств, пользуясь которым, цивилизация предопределяет перспективы своего существования, опираясь на усвоенный опыт предков и на собственные возможности своих представителей. Фактически, целостный человеческий ресурс рассредоточен среди людей, то есть является специфическим свойством (развившимся качеством) всех представителей социальной действительности. В связи с этим необходимо определиться с интерпретацией человеческого ресурса, свойственного отдельному представителю социальной действительности.

Интуитивно ясно, что каждый человек имеет специфический ресурс своего существования в социальной действительности. Это обусловлено и особенностями человека, наследованными от его предков, и различиями в условиях жизнедеятельности, и личным опытом ее осуществления. Все это и, возможно, что-то иное сказывается на специфике личных ресурсов людей. Поэтому личные ресурсы людей отличаются (иногда существенно) друг от друга. Однако это не исключает наличия сходства и подобия между личными ресурсами разных людей. Прежде всего, сходство личных ресурсов людей обнаруживается в их (ресурсов) элементарном составе.

Сходство ресурсов людей видится уже в том, что каждый человек характеризуется наличием тела. Тела людей обладают свойствами, обеспечивающими двигательную активность, возможности которой раскрываются в процессе жизнедеятельности. Тело человека является субстанцией осуществления биологических процессов. Понятно, что тела разных людей различаются и антропометрическими, и функциональными признаками, но те или иные возможности тела свойственны каждому человеку. Поэтому имеет смысл вычленить *телесный ресурс* человека в качестве одного из элементов его личного ресурса. Возможности тела человека лежат в основе его жизнедеятельности как биосоциального феномена. Это означает, что, пользуясь телесным ресурсом, человек обеспечивается

всем тем, что необходимо для его жизнедеятельности не только в биологическом плане. Пользуясь телесным ресурсом, человек самореализуется в социальной действительности (в том числе и участвуя в общественном производстве).

С телесным ресурсом человека тесно связано его самочувствие. Чувственный мир человека в значительной степени зависит от состояния его телесного ресурса. Однако чувства человека полностью не определяются свойствами его тела. Это означает, что люди со сходными характеристиками телесного ресурса могут существенно отличаться друг от друга чувственным миром. В то же время общепризнанно, что чувственный мир человека влияет на его жизнедеятельность. Состояние души обуславливается спецификой чувственного мира людей. Поэтому имеет смысл выделить *душевный ресурс* человека как важный элемент его личного ресурса.

Благодаря душевному ресурсу человек оказывается способным выражать свое отношение к себе и к окружению. На его основе выстраиваются взаимоотношения между людьми, формируются личные ценности человека. Душевный ресурс человека предопределяет его психическое состояние. В единстве с телесным ресурсом человека его душевный ресурс обуславливает личную направленность жизнедеятельности во взаимодействии с окружением. При этом душевный ресурс предопределяет возможности человека в саморегуляции отношений к кому-то (чему-то) и в самоуправлении взаимоотношениями с кем-то (чем-то).

При этом возможности человека в самоуправлении зависят и от интеллекта – точнее от его интеллектуального ресурса. Дело в том, что *интеллектуальный ресурс* человека представляет собой запас личных предпосылок, благодаря которым он может познавать себя и окружение. Интеллектуальный ресурс человека лежит в основе развития его способностей в разных аспектах жизнедеятельности. Он обладает свойством накопления запасов личных предпосылок, усиливающих возможности человека в самоуправлении собой и в управлении объектами из окружения. Поэтому интеллектуальный ресурс человека играет ведущую роль в его отношениях с собой и с окружением.

Благодаря интеллектуальному ресурсу человек образуется как феномен социальной действительности, обогащаясь усвоенным со-

циальным и приобретаемым личным опытом. На этой основе он становится способным к самореализации природопределенных предпосылок. Благодаря интеллектуальному ресурсу, человек способен к продуктивным проявлениям себя в жизнедеятельности. Пользуясь опытом предков и опираясь на свой развившийся интеллектуальный ресурс, человек способен к инновациям, полезным для него и, может быть, для окружения.

Социальный образ жизнедеятельности человека является предпосылкой зарождения его *духовного ресурса*. Он представляет собой запас средств, побуждающих человека к мирному сосуществованию с окружением. Духовный ресурс человека возникает вследствие усвоения им общечеловеческих ценностей и самоопределения личного отношения к ним. Поэтому духовный ресурс человека зарождается путем синтеза его душевного и интеллектуального ресурсов. Духовный ресурс как качественно иное новообразование не сводится к суммарному запасу средств, характеризующих душевный и интеллектуальный ресурсы человека.

По сути, духовный ресурс человека представляет собой основание для характеристики его социального статуса. Действительно, пользуясь духовным ресурсом, каждый человек выражает и проявляет свое отношение как к себе, так и к окружению. Тем самым он выстраивает свою жизнедеятельность с приоритетом для себя или для окружения, а может быть, руководствуется паритетом личных и социально значимых ценностей. Так или иначе, духовный ресурс человека имеет место быть, и его следует учитывать в характеристике личных ресурсов людей.

Выделенные элементы личного ресурса человека существуют не изолированно друг от друга, а в определенной интеграции. Однако указать единую для всех людей форму соответствующей интеграции выделенных элементов личного ресурса человека вряд ли возможно. Скорее всего, целостность элементов личных ресурсов человека обуславливается и его природными задатками, и образом жизнедеятельности, и нюансами среды обитания. Тем не менее, элементы состава личного ресурса человека в той или иной мере (тем или иным способом) интегрируются друг с другом. Вследствие этого образуется какой-то совокупный запас средств, которым соответствующий человек может пользоваться в своей жизнедеятельности.

Более или менее определенно можно предположить существование некоторых связей и взаимосвязей между элементами состава личного ресурса человека. Так, например, телесный ресурс человека обуславливает состояние его душевного ресурса. Он же влияет на проявления интеллектуального ресурса. В то же время душевный и интеллектуальный ресурсы человека сказываются на свойствах его духовного ресурса. При этом телесный и духовный ресурсы могут взаимно влиять друг на друга. Однако полной детерминации и зависимости между ними, скорее всего, нет. Другими словами, богатый возможностями телесный ресурс не всегда может отличаться сильным духом. Сильный же духовный ресурс может сочетаться и с небольшими возможностями тела.

Так или иначе, каждый человек имеет свой личный (собственный) ресурс средств для продолжения жизнедеятельности. Зарожденный вследствие природопределенных задатков личный ресурс человека развивается в среде его социального обитания. Пользуясь развившимися запасами средств, человек осуществляет свою жизнедеятельность. От него определенно зависят и расходы личных ресурсов, и их накопление в процессе жизнедеятельности. Однако при этом человек далеко не всегда оказывается озабоченным решением проблемы бережного отношения к собственным ресурсам и своевременного их пополнения. Онтогенез личного ресурса человека зачастую происходит в режиме саморегуляции (без намеренного вмешательства с его стороны).

К слову сказать, попытки намеренных вмешательств человека в развитие своего личного ресурса также далеко не всегда следует признавать оправданными. Дело в том, что необоснованное вмешательство человека в свой внутренний мир чревато негативными последствиями для него. Тем не менее, следует отметить, что намеренное вмешательство человека в процесс развития собственного ресурса имеет место быть. Оно как-то сказывается на развитии личных ресурсов соответствующего человека.

Так или иначе, совокупный личный ресурс человека развивается в процессе его жизнедеятельности. В основе же его развития находятся природопределенные задатки человека, представляющие собой потенциально осуществимые (реализуемые) возможности стать его личным ресурсом. В процессе же

## Методологические основания педагогики

жизнедеятельности человеку приходится «учиться жить», приобретая личный опыт отношений с окружением. Вместе с этим его задатки (само) реализуются в форме элементов личного ресурса, а также их единения. Тем самым появляется приобретаемый запас средств выражения отношений с окружением. В нем можно выделить *виды*.

По сути, образование, осуществляющееся путем обмена информацией с окружением, способствует обогащению совокупного личного ресурса человека. В образовательном процессе развивается *образованность* человека [12] как вид его совокупного личного ресурса, характеризующийся способностями пользоваться усвоенным социальным опытом в жизнедеятельности. В образованности человека обнаруживаются «следы» всех элементов его личного ресурса. Пользуясь развившимся личным ресурсом, человек усиливает свою образованность. В то же время развивающаяся образованность человека служит предпосылкой развития целостности его личного ресурса. Следовательно, между развитием образованности и личного ресурса человека обнаруживаются закономерные зависимости. Поэтому образованность человека правомерно рассматривать как вид совокупного (с признаками целостности) личного ресурса, значимого для его жизнедеятельности.

Процесс жизнедеятельности человека тесно связан с профессией. Действительно, его образовательная деятельность направлена в частности на выбор профессии, на осуществление профессионального образования. В процессе профессионального образования его образованность становится предпосылкой зарождения профессиональной квалификации [12], которая достигает уровня, достаточного для социального признания соответствующего статуса человека (специалиста, бакалавра, магистра и др.). Таким образом, *профессиональную квалификацию* человека следует относить к виду его личного ресурса. В ней отражаются все элементы личного ресурса человека. Поэтому можно обнаружить закономерные взаимосвязи личного ресурса человека с его профессиональной квалификацией.

Очевидно, в образовательном процессе зреет и *личностный ресурс* человека, представляющий собой интеграцию развивающихся свойств психики [8, 9, 10, 11 и др.]. Усваивая социальный опыт, человек самоопределяется с личным отношением к нему. У него зреют *личные ценностные ориентации* [2, 6,

7, 9 и др.], обуславливающие мотивы жизнедеятельности. На этой основе человек самоопределяется в жизнедеятельности. Поэтому личность человека во всей ее уникальности правомерно относить к виду его совокупного личного ресурса. Пользуясь им, человек может с той или иной долей успеха устанавливать отношения с окружением (да и с собой тоже).

Еще одним видом личного ресурса человека является его *здоровье* как интегративное свойство, обуславливающее возможность жизнедеятельности [1, 3, 4, 5, 17]. Речь идет о здоровье тела (телесный ресурс), души (душевный ресурс) и духа (общность душевного и интеллектуального ресурсов). Благодаря здоровью человек оказывает состоятельным в разных аспектах жизнедеятельности. В то же время здоровье человека нуждается в заботе о сохранении и об укреплении. В целом этому может способствовать здоровый образ жизнедеятельности человека, а также социальное здравоохранение [5, 7, 14, 15 и др.].

Названные виды личного ресурса человека используются в разных аспектах его жизнедеятельности. При этом не следует игнорировать взаимной зависимости между видами личного ресурса человека в процессе пользования ими. Речь идет о том, что пользование каким-то видом личного ресурса человека явно или неявно предполагает необходимость пользования и другими его видами. Взаимная зависимость в пользовании видами личного ресурса человека обуславливает необходимость их целостного восприятия. Выделение же соответствующих видов личного ресурса необходимо для осмысления соотношений между ними в разных аспектах жизнедеятельности человека.

В своей целостности личный ресурс человека лежит в основании его жизнедеятельности. Пользуясь им, человек способен проявлять себя как автономный феномен социальной действительности в той мере, в какой запасы его собственного мира оказываются достаточными для этого. К счастью, личный ресурс человека в своем развитии характеризуется тенденцией накопления собственных возможностей. Это происходит и в образовательной, и в профессиональной деятельности и в продуктивной самореализации. До поры до времени соответствующая тенденция в развитии личного ресурса человека является доминирующей. Сколько времени она будет доминировать над противоположной тенден-

цией, зависит не только от природоопределенных задатков человека, но и от образа его жизнедеятельности в тех или иных условиях социальной действительности.

Понятно, что природоопределенные задатки человека являются для него объективной данностью. Однако пользоваться ими он может по-разному. Правда, далеко не все зависит от самого человека. Условия жизнедеятельности человека также являются одной из объективных предпосылок развития его личного ресурса. Тем не менее, в выборе образа жизнедеятельности у человека имеются кое-какие варианты. Он может предпочесть выбор тех из них, которые способствовали бы сдерживанию разрушительных тенденций в развитии своего личного ресурса в условиях своей жизнедеятельности. Беда в том, что человек далеко не всегда своевременно задумывается над этим. В таких случаях развитие личных ресурсов происходит само по себе, под влиянием внешних факторов (прежде всего, социальной среды обитания).

Так или иначе, человеческий ресурс индивида представляет собой совокупный запас его внутренних средств, необходимых для жизнедеятельности. Содержание и объем таких средств определяются не только объективными предпосылками, характеризующими жизнедеятельность человека. В значительной мере развитие личного ресурса человека зависит от него самого, от образа его жизнедеятельности. Это связано с тем, что, пользуясь развившимся личным ресурсом, человек способен активно самореализовываться в окружающей действительности, а также участвовать в общественных отношениях (предпочтительно с пользой для себя и для окружения).

Тем не менее, социальное окружение человека, безусловно, сказывается на развитии его личных ресурсов. С одной стороны, в сфере социальной действительности человек может рассчитывать на защиту своих ресурсов от несанкционированного вмешательства в образ жизнедеятельности, не противоречащий нормам морали и права. С другой же стороны, человек находится в условиях взаимодействия с определенными людьми, имеющими личные ресурсы собственной жизнедеятельности. В процессах взаимодействия друг с другом люди пользуются личными ресурсами ради достижения своих целей. Осознавая зависимость достижения собственных целей от проявления партнерами себя, люди

ищут резервы собственных ресурсов для того, чтобы добиться своего. Это подталкивает человека к мобилизации собственных ресурсов для достижения своих целей, что может способствовать их накоплению (сохранению соответствующей тенденции в развитии личных ресурсов).

К тому же во взаимодействии с партнерами человек может пользоваться их опытом как источником пополнения собственных ресурсов. Это означает существование зависимостей содержания развивающихся ресурсов от партнеров (от того, что они проявляют во взаимодействии с ним). Другими словами, даже формальное объединение партнерами части ресурсов, необходимых для их взаимодействия друг с другом, может как-то влиять на развитие личных ресурсов каждого из них. При этом люди с более развившимся личным ресурсом, скорее всего, будут доминировать во влиянии на развитие ресурсов своих партнеров. Результаты же соответствующего влияния однозначно непредсказуемы.

Ясно, что формальное объединение личных ресурсов взаимодействующих партнеров оказывается далеко не всегда продуктивным в плане их прогрессивного развития. Дело в том, что кто-то успешно достигает своих целей и тем самым обогащает свой опыт успехом. Это позитивно скажется на целостном развитии личного ресурса соответствующего человека, по крайней мере, в эмоциональном плане. Тот же, кто не достигает собственных целей взаимодействия с партнерами, получит иной опыт, который своеобразно скажется на развитии его личного ресурса.

Спецификой отличается развитие ресурсов партнеров, намеренных взаимодействовать друг с другом ради достижения общих целей. Они объединяют свои ресурсы не формально, а для того, чтобы совместно добиваться достижения общих целей. Для этого партнерам приходится спланировать друг с другом. Развивающаяся сплоченность партнеров характеризуется в частности тенденцией целостности объединяемых ресурсов [16]. Достижимая целостность объединенного ресурса партнеров обладает системным свойством, которое качественно усиливает объединенный ресурс партнеров.

Это можно объяснить тем, что намерение партнеров совместно достигать общие для них цели обуславливает необходимость их сотрудничества во взаимодействии друг с другом. Сотрудничество же предполагает со-

гласованные действия партнеров. Каждый из них использует личные ресурсы «синхронно» с партнерами, что и способствует появлению системного свойства объединенного ресурса. Тогда-то и правомерно фиксировать целостность объединенного ресурса партнеров. Соответствующая целостность является свидетельством (одним из признаков) проявления партнерами группового антропосинергизма [13, 14]. Сосредоточиваясь на достижении общих целей, партнеры неформально объединяют свои личные ресурсы.

Очевидно, целостность объединенного ресурса не следует интерпретировать как определенные пределы возможностей совокупности личных ресурсов партнеров. Дело в том, что, используя личные ресурсы «синхронно», партнеры могут по-разному распоряжаться ими. Кто-то может с осторожностью пользоваться своим ресурсом, например, оглядываясь на партнеров. Другие могут «выкладываться по максимуму», но, не рассчитав своих возможностей, снизить активность участия в достижении общих целей. Могут быть и другие варианты состояний целостности объединенного ресурса партнеров.

Поэтому целостность объединенного ресурса партнеров следует интерпретировать как согласованное использование каждым из них своих личных ресурсов ради достижения общих целей сотрудничества друг с другом. Вклады же личных ресурсов каждым из них в достижение общих целей являются «переменной величиной», зависящей и от развившегося состояния личных ресурсов партнеров, и от потенциалов их развития, и от других причин. Однако в зависимости от личных ресурсов, вкладываемых партнерами в достижение общих целей, находятся свойства целостности соответствующего объединенного ресурса.

Следует заметить, что свойства целостности объединенного ресурса партнеров обладают признаками развиваемости. В развитии целостности объединенного ресурса партнеров обнаруживаются две противоположные тенденции. Развитие целостности объединенного ресурса может характеризоваться ростом возможностей партнеров в достижении общих целей. Соответствующую тенденцию можно назвать *прогрессивной* в том смысле, что она может выразиться в качественном росте возможностей партнеров в достижении общих целей сотрудничества друг с другом.

Другая тенденция в развитии целостности объединенного ресурса партнеров характери-

зуется снижением их возможностей в достижении общих целей. Ясно, что ее следует называть *регрессивной* в том смысле, что целостности объединенного ресурса угрожает разрушение. При этом следует подчеркнуть, что эта тенденция в развитии целостного ресурса партнеров является неустранимой в принципе. Она закономерно проявляется в развитии всего сущего. Ее переход в прогрессивную тенденцию вполне возможен. Для этого важно, чтобы регрессивная тенденция в развитии целостности объединенного ресурса партнеров не стала необратимой.

Таким образом, развитие целостности объединенного ресурса партнеров происходит путем взаимопереходов прогрессивных и регрессивных тенденций. При этом важно заметить, что обе тенденции в развитии целостности объединенного ресурса партнеров может приобретать признаки относительной устойчивости в том смысле, что снижается риск мгновенного перехода в свою противоположность. Однако это не исключает их взаимных переходов в противоположные. Устойчивость прогрессивной тенденции в развитии целостности объединенного ресурса партнеров обуславливает позитивные изменения их возможностей в достижении общих целей.

Охарактеризовав личные ресурсы человека и целостность объединенного ресурса партнеров, можно перейти к интерпретации человеческого ресурса. Прежде всего, человеческий ресурс предстает как совокупность личных ресурсов группы людей, объединенных в общность по каким-либо признакам. Это может быть совокупность личных ресурсов сотрудников предприятия (фирмы), жителей села (города, области и др.), граждан государства. Оказываясь объединенными по какому-либо признаку в группу, люди вступают во взаимодействие с партнерами. Групповые и межгрупповые взаимодействия происходят на основе объединения личных ресурсов их представителей.

Объединенные личные ресурсы партнеров представляют собой *человеческий ресурс* группы, который развивается в соответствии с особенностями, свойственными для ее (группы) представителей. Таким образом, человеческий ресурс является специфическим феноменом социальной действительности, в условиях которой соответствующая группа людей сосуществует с окружением, и ее представители осуществляют взаимоотношения друг с другом, а также с кем-то (чем-то) из своего

окружения. Человеческий ресурс группы людей не сводится к полному объединению личных ресурсов своих представителей. В нем объединяются те части личных ресурсов представителей группы, которые используются ими во взаимодействии друг с другом и в отношениях группы с окружением.

В то же время человеческий ресурс группы как феномен характеризуется собственными отличительными признаками, обусловленными тенденциями в его развитии. В таком смысле человеческий ресурс группы представляет собой специфическое новообразование, обуславливаемое свойствами и содержанием взаимодействия представителей между собой и с окружением. Как явление социальной действительности человеческий ресурс группы характеризуется не только объемом запасов своих возможностей во взаимодействии ее представителей. Человеческий ресурс группы обладает и потенциалом резервов, которые могут обогащать запасы его возможностей в целом.

Соответствующие резервы человеческого ресурса группы кроются в личных ресурсах ее представителей, привлекаемых каждым из них в обеспечение взаимодействия с партнерами, а также в систематизации затрат во взаимоотношениях друг с другом и с окружением. Реализующиеся резервы человеческого ресурса группы не только пополняют ее возможностями во взаимодействии друг с другом и в отношениях между собой, а также с окружением. Они сказываются как-то на личных ресурсах представителей группы. Ясно, что следовало бы избегать (снижать опасность) негативных для каких-то представителей следствий обогащения человеческого ресурса группы.

Как феномен социальной действительности человеческий ресурс группы обладает свойством независимости от личных ресурсов своих отдельных представителей. Это, на первый взгляд, парадоксальное свойство человеческого ресурса группы является следствием интегративных процессов, сопровождающих объединение личных ресурсов своих представителей. Формально каждый из них вносит свой вклад в развитие человеческого ресурса группы. От этого, безусловно, зависят свойства человеческого ресурса соответствующей группы. Однако, оказываясь в группе, человек вольно или невольно подчиняет себя отношениям партнеров в ней. Для этого он использует какую-то часть личного ресурса.

Более того, накапливаемый запас человеческого ресурса группы способен преодолевать возможные препятствия со стороны ее отдельных представителей. Тем самым, группа побуждает своих представителей к сотрудничеству друг с другом, используя интегрированный человеческий ресурс ради обеспечения возможности ее существования. Тогда-то становится осуществимым достижение общих целей существования группы и востребованных ее представителями перспектив сосуществования друг с другом. Залогом этого является развивающийся человеческий ресурс группы. Ее же представители могут искать и находить варианты самореализации, совмещая их с взаимоотношениями с группой.

Итак, человеческий ресурс группы – это особое свойство людей, объединенных в общность по каким-либо признакам. Его основным признаком является интегративность (системность) различных аспектов личных ресурсов представителей, используемых в отношениях с окружением (во взаимоотношениях друг с другом). Развитие же человеческого ресурса группы характеризуется степенью интеграции его элементов, используемых для осуществления взаимоотношений между представителями группы и отношений группы с окружением. Развивающийся человеческий ресурс группы с преобладанием прогрессивных тенденций является предпосылкой перспектив ее существования как целостности.

Итак, человеческий ресурс с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии предстает как разнородный феномен социальной действительности, характеризующийся возможностями целостно проявлять развившиеся свойства (способности) в отношениях с кем-то (чем-то). Ведущей предпосылкой проявлений человеческого ресурса являются ценностные ориентации его носителя (индивида, группы, общества). Базируясь на них, он так или иначе пользуется развившимся ресурсом в достижении тех или иных целей, в других аспектах своего существования.

#### Литература

1. Агаджанян, Н.А. Резервы нашего организма / Н.А. Агаджанян, А.Ю. Катков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Знание, 1990. – 239 с.
2. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и раз-

## Методологические основания педагогики

вития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – С. 63–67.

3. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 213 с.

4. Гозулан, М.Ф. Законы здоровья / М.Ф. Гозулан. – М.: Советский спорт, 1998. – 496 с.

5. Залманов, А.С. Тайная мудрость человеческого организма: (Глубин. медицина): сокр. пер. с фр. и нем. / А.С. Залманов; предисл. В. Черногоского. – Минск: ИПФ «ИН-ФОРАД», 1993. – 271 с.

6. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 246 с.

7. Зинченко, В.П. Духовное возрождение / В.П. Зинченко // Человек, 1990. – № 2. – С. 5–15.

8. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

9. Маслоу, А.А. Маслоу о менеджменте: пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

10. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. –

1-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.

11. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

12. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

13. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

14. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

15. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография / С.Г. Сериков. – Челябинск: Шадринск: Исеть, 2001. – 320 с

16. Сериков, Г. Н. Управление образовательным учреждением. – Ч. 2: Элементы теории: учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2008. – 266 с.

17. Фомин, Н.А. Психофизиология здоровья / Н.А. Фомин. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1998. – 392 с.

Поступила в редакцию 16 июня 2010 г.



## СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Е.Н. Ярославова*

*Южно-Уральский государственный университет*

## SEMIOTIC APPROACH TO THE PROBLEM OF STUDENT SELF-REALIZATION IN LANGUAGE LEARNING

*E. Yaroslavova*

*South Ural State University*

Рассматривается семиотический подход как тактика реализации концепции самореализации студентов в иноязычном образовании; установлена непротиворечивость семиотического подхода с системным и личностно-деятельностными подходами к решению проблемы самореализации студентов в иноязычном образовании.

*Ключевые слова:* иноязычное образование, семиотика, дискурс, семиосфера, самореализация, семиотический подход.

**The article reveals the essence of semiotic approach which may serve as tactical strategy for the conception of student self-realization in language learning.**

*Keywords:* language learning, semiotics, discourse, semiotic sphere, self-realization.

Современная система высшего профессионального образования находится под влиянием технико-экономических, политических, культурных и социальных преобразований, которые имеют место в обществе, с одной стороны, и интенсивных, всеобъемлющих глобализационных процессов – с другой, что требует переосмысления места и роли образования в развитии и становлении современного специалиста высшей квалификации.

Исходя из этого в контексте инновационного преобразования системы высшего профессионального образования теоретическую и практическую значимость, на наш взгляд, могут представлять идеи об образовании как процессе становления и реализации потребностей самого человека.

На наш взгляд, особое внимание следует обратить на иноязычное образование, поскольку взаимосвязь образования и культуры определяет не только вектор развития общества, но и образования в целом. Иноязычное образование призвано отразить потребность будущих специалистов в межкультурной коммуникации и профессиональном саморазвитии. Иными словами, нам необходимо осу-

ществить «перезагрузку» системы иноязычного образования, что потребует создания новой профессионально-ориентированной контекстной среды обучения в мультилингвальном, поликультурном пространстве. Инновационный характер трансформации иноязычного образования нашёл отражение в идее педагогического содействия самореализации студентов на основе построения перспективных образовательных траекторий личностного роста при освоении профессионально-ориентированной иноязычной компетенции.

Общепризнано, что методологические основы, составляющие базис научного исследования, позволяют выработать стратегию и тактику изыскания, которые включают определение и формулирование проблемы, выявление основных направлений и разработку методики научного поиска.

Общей методологией любого научного исследования является диалектика, выступающая как логика и теория познания [3]. С точки зрения диалектики, сущность познания состоит в решении основного вопроса философии, который заключается в исследовании отношения субъекта и объекта познания, рас-

## Методологические основания педагогики

смотрения проблем критерия истины [15], ибо «именно теория, раскрывая сущность исследуемого объекта, даёт его целостное отображение и тем самым преодолевает разрозненность эмпирических знаний о нём» [4, с. 226]. Следовательно, одной из задач методологического знания состоит в определении логики научного исследования. Вслед за П.В. Копниным мы считаем, что логика научного исследования представляет собой содержательную логико-гносеологическую систему, которая даёт целостное знание о процессе научного исследования, его составляющих элементах [3]. Однако её «нельзя понимать как некую замкнутую логическую систему исчисления, выражающую идеальную модель связи мысли в ходе научного исследования....» [3, с. 196].

Исходя из этого, разработка методологических основ предполагает не только определение подходов и методов исследования, но и раскрытие их возможностей и границ применения в процессе изучения проблемы, а также их роль и место в исследовательском процессе. Методологию научного познания в практике разработки концепции самореализации студентов в иноязычном образовании правомерно переносить на теорию как форму организации и построения соответствующих знаний.

Методология педагогики формируется на основе общей научной методологии и по замечанию В.И. Загвязинского включает «учение о педагогическом знании, процессе его добывания, способов объяснения (создания концепции), практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания» [2, с. 40] и предполагает:

- установление принципов и способов добывания знаний педагогической действительности, методов её преобразования и интерпретации;

- исследование структуры, способов построения и развития педагогической теории;

- выявление принципов, способов и условий достижений науки в педагогическую практику [2].

Такой подход к методологическому обоснованию концепции самореализации студентов в иноязычном образовании позволяет решить следующие задачи:

- упорядочить, уточнить понятийный аппарат исследования на основе анализа философской, психологической, методической,

педагогической литературы и обобщения педагогического опыта;

- установить и описать новые свойства и особенности исследуемого объекта;

- выявить закономерности и принципы развития исследуемого объекта;

- определить условия его внедрения в педагогическую практику и перспективы развития.

Определение стратегических направлений исследования подразумевает использование подходов, которые: а) отражают определённую мировоззренческую позицию; б) характеризуются совокупностью закономерностей, принципов; в) обладают набором приёмов и средств для их реализации; г) соответствуют поставленной в исследовании цели.

В контексте нашего исследования мы придерживаемся понимания самореализации студентов в иноязычном образовании как процесса трансформации потенциальных возможностей на уровень актуальной реализации на основе создания личного поликультурного образовательного пространства, предоставляющего возможности для профессионального и личностного самоопределения. Предметом самореализации является освоение профессионально-ориентированной иноязычной компетенции как основы формирования вторичной языковой личности.

Исходя из комплексного характера изучаемого явления самореализации студентов в иноязычном образовании, отдельно взятый методологический подход не может обеспечить полноту и всесторонность исследования. Поэтому для достоверности полученных результатов следует использовать группу методологических подходов, которая не сводится к простой совокупности методов исследования [11].

Принимая во внимание многоаспектность процесса самореализации студентов в иноязычном образовании, осмысление которого требует учёта различных позиций, нами в качестве практико-ориентированной тактики, способной обеспечить практическое решение поставленной проблемы, выбран семиотический подход, сущность которого заключается в том, что при изучении любого объекта выявляются и анализируются характерные для него семиотические аспекты.

Самореализация студентов в процессе овладения профессионально-ориентированной иноязычной компетенцией, как и любой дру-

гой процесс, имеющий педагогическую основу, является информационным по своей природе, поскольку предполагает оперирование информацией, которая носит знаковый характер. Вслед за Н.Б. Мечковской мы признаём, что успех коммуникации зависит от её семиотического обеспечения, которое помогает находить действенные каналы средств коммуникации, методов информационной защиты [7]. Более того, все процессы, связанные с порождением, передачей, переработкой информации, протекают с использованием разнообразных знаковых систем. Семиотика – это моделирующая система, с помощью которой субъект коммуникации моделирует в своём сознании фрагмент мира и порождает актуальную информацию об этой действительности. Поэтому мы считаем данный подход весьма продуктивным.

С точки зрения методологии науки, семиотический подход состоит в построении и исследовании семиотического единства информационных процессов в природе и обществе [7], поскольку процессы коммуникации делают необходимым выработку многочисленных систем знаков, с помощью которых люди могли бы передавать друг другу разнообразную информацию и тем самым организовывать свою деятельность.

В таком ракурсе он стал предметом исследования в середине 20 века, когда было выявлено единство, обусловленное использованием знаков. Как стратегия научного познания семиотический подход ещё только формируется: раскрывается его сущность, оцениваются возможности, сферы применения, перспективы развития. Тем не менее, уже сегодня его использование оказывается весьма эффективным при решении проблем, связанных с обучением иностранным языкам.

Основной задачей данного подхода является описание, строение и содержание знаковых систем коммуникации, функционирование и производство этих систем, хранящих и передающих информацию. Семиотический подход позволяет с единых позиций изучать язык, для которого существенным является процесс информационного обмена, при этом через описание той или иной предметной области в терминах конкретных знаковых систем (формальных и полужформальных языков) осуществлять описание локальной картины мира с позиций изучаемой предметной области и через нее далее познавать окружающую

действительность в контексте своей профессиональной деятельности [16].

Анализируя коммуникативную систему и её моделирующие, порождающие возможности, семиотический подход на основе сопоставления обеспечивает выявление и понимание своеобразия разных знаковых систем, приближаясь к пониманию культуры отдельных народов.

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения, что семиотический подход – это описание и изучение информационного аспекта функционирования сложных систем, которые в процессах общения и познания порождают знаковые последовательности (текст), новые знаки и позволяют понять движение смыслов. Современный уровень развития семиотики позволяет утверждать, что понятия знака, знаковой системы, семиозиса, основные для семиотического подхода, имеют определённую специфику.

Введение термина «семиотика» в широкий научный обиход связано с именами Чарльза У. Морриса, Чарльза С. Пирса, Фердинанда Де Соссюра, Ю.М. Лотмана [8, 10, 13, 5, 6].

«Семиотика от греческого *semeion* – знак, признак – наука, которая изучает общее в строении и функционировании различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию, будь то системы, действующие в человеческом обществе (язык, обычаи, обряды), в природе (коммуникация в мире животных) или в самом человеке (зрительное и слуховое восприятие предметов, логическое рассуждение)» [17, с. 441].

Вся коммуникативная и познавательная деятельность человека связана с интерпретацией, или толкованием тех или иных знаков, при этом интерпретация не ограничивается только областью языка, а охватывает широкие сферы коммуникации и деятельности людей в целом [11].

Термин «знак» понимается как материально-идеальное образование, репрезентирующее предмет, свойства, отношения действительности. Знак представляет единство определённого мыслительного содержания (означаемого) и цепочки фонематически расчлennных звуков (означающего), причём знаки должны быть интерпретированы, т. е. должны истолковывать отношения «знак–объект» в последующем знаке: «каждый знак способен породить интерпретанту» (Чарльз С. Пирс) [7, с. 167].

Для нашего исследования важны положения теории знаков Чарльза У. Морриса о тернарной (трёхчленной) оппозиции синтактики, семантики и прагматики [8]. Он выделяет три основных аспекта знака, которые в его интерпретации получили название функций или измерений семиозиса: 1) синтактика – отношения между знаками в знаковой последовательности; 2) семантика – отношения между знаками и тем, что они обозначают; 3) прагматика – отношения между знаками и участниками коммуникации, т. е. отношения людей к тем знакам, которые они используют: посылают и воспринимают. Эти три аспекта в совокупности исчерпывают все области взаимоотношений, которыми характеризуется любой знак, а также последовательность знаков или произведение (семитический текст). Сам Чарльз У. Моррис считал, что перечисленные выше аспекты языка присутствуют в конкретных текстах в разных пропорциях [7]. Исходя из этого, он дал описание основным типам дискурса.

Следует также акцентировать внимание на таких свойствах знака, как: 1) произвольность, 2) линейность, 3) неизменчивость-изменчивость, представленных в работах Фердинанда Де Соссюра [13]. В рамках его теории знаком называется двусторонняя сущность. Фердинанд Де Соссюр применил понятие знака к конкретному описанию языка, что позволило ему вскрыть внутренние механизмы организации языка как системы.

Другим существенным понятием семиотики является «знаковая система», которая характеризуется: 1) наличием внутреннего и внешнего психологического контекста; 2) связью знакового выражения с ментальным мыслительным образом вещи и процессами.

Не менее важным является вопрос и о знаковом уровне языка. При семиотическом подходе выделяют два уровня: 1) уровень слова/воспроизводимых единиц (клише), которые извлекаются из сознания в готовом виде и 2) уровень произведений, создаваемых в ходе коммуникации по синтаксическим моделям, характерным для конкретного языка. Подчеркнем, что именно слово является основной единицей знаковой системы языка. Высказывание является результатом использования языка в акте коммуникации и представляет собой законченное произведение. По мнению лингвистов [7], главная задача исследователя – научиться разграничивать уровни, ибо, как утверждает Р. Якобсон, некорректная ин-

терпретация информации различных типов дискурса связана с неверным определением именно уровневой принадлежности того или иного языкового феномена [18].

Следующим ключевым понятием семиотики выступает знаковый процесс, или семиозис. Основываясь на определении семиозиса как знаковой ситуации, включающей предмет обозначения, знак, субъект, адреса и отношения между ними и характеризующейся наличием кода и среды, которые должны подходить друг к другу, чтобы принять сообщение, мы вслед Н.Б. Мечковской, Ю.М. Лотманом рассматриваем семиозис как вариант речевого общения [7, 6].

В контексте нашего исследования представляется перспективным обратиться также к работам Ю.М. Лотмана, а точнее к его концепции семиосферы [6]. Исходя из определения семиосферы как пространства, в котором реализуются коммуникативные процессы и вырабатывается новая информация, мы акцентируем своё внимание на том, что семиосфера – это система знаковых опор сознания, которые представляют собой носителей и передатчиков значений, каналов и способов передачи информации. При этом семиосфера имеет ряд существенных черт.

Во-первых, она ограничена от внесемиотического пространства и включает множество относительно отдельных семиосфер.

Во-вторых, семиосфера имеет уровневую и внутренне-неравномерную организацию и динамику (оппозицию ядра и периферии).

В-третьих, процессы порождения информации и семиозиса возможны только в условиях взаимодействия, диалога разных семиотических образований; диалоги возникают на границах, потому что природа границы двуязычна.

В четвёртых, семиосфера имеет диахронную глубину, поскольку она наделена сложной системой памяти, и без этого функционировать не может [7].

Итак, сущность семиотического подхода заключается в том, что в ходе иноязычного образования, результатом которого является развитие способности к межкультурной коммуникации, происходит передача, хранение и переработка информации с использованием знаковых систем, с помощью которых субъект коммуникации моделирует в своём сознании соответствующий фрагмент мира и порождает актуальную информацию о действительности [7].

Следовательно, семиотический подход тесно связан как с системным, так и личностно-деятельностным подходами в силу следующих положений:

- семиотический подход базируется на общей теории систем и направлен на изучение знаковой природы информационного взаимодействия между системами;
- рассматривает языковой знак как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления;
- определяет речемыслительную деятельность как иерархию кодовых переходов информации, которая представляет универсальный знак;
- рассматривает адекватность восприятия информации на иностранном языке как условие осуществления иноязычной речевой деятельности;
- определяет место и роль знаковой системы в общении и познании.

Поскольку любая предметная область может быть описана как система знаков, то именно семиотический подход позволяет выявить синтаксические, семантические, прагматические аспекты изучаемого явления и глубже понять их смысл, при этом в случае необходимости использовать некоторый метаязык для получения новых знаний, который описывает предметную область, выявляя особенности изучаемого феномена, его связи с другими предметными областями и науками [16].

Иноязычная речь является информационной, знаковой по своей природе, поскольку предполагает оперирование разнообразными знаками. Более того, семиотические характеристики человека обладают высокой социально-психологической эвристичностью и могут говорить об уровне его интеллектуального развития. В силу этих обстоятельств мы считаем данный подход к изучению проблемы самореализации студентов в иноязычном образовании продуктивным.

Существенным фактором, повлиявшим в методологическом плане на наше исследование, является принципиальное изменение содержания иноязычного образования – изучение культуры (Г.И. Елизарова, Е.П. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) [1, 9, 12, 14].

В рамках нашего исследования семиотический подход предполагает следующие моменты.

1) Рассмотрение культуры как системы знаков, репрезентирующей мир, которая мо-

жет использоваться как средство познания и общения. В семиотическом смысле развитие культуры как знаковой системы представляет единство содержательного каркаса и смысловых рамок. Культура призвана выражать глубоко заложенные когнитивные предрасположения с целью категоризации мира. Различные культуры – это разные воплощения базовых абстрактных логических свойств мышления, которые адаптируются к специфическим условиям жизни и разделяются всеми соответствующими членами общества. Таким образом, культурные разновидности – это вариации одной и той же человеческой способности к абстрактному мышлению [1].

2) Цель изучения иноязычной культуры – это поиск значения, в постижении процесса интерпретации, характерного для человека опыта. Культура – продукт человеческого взаимодействия, поэтому овладение культурой происходит через диалог. Следовательно, процесс овладения культурой – это акт коммуникации. В ходе совместной деятельности происходит не только воспроизведение, но и порождение нового содержания.

3) Велика роль контекста в осуществлении общения, так как данные обстоятельство связывает индивидуумы, предметы друг с другом и другими контекстами. Значение сообщений, действий актуализируются не только через связи между знаками и их содержанием, но и через связи различных событий, действий с другими событиями и действиями, т. е. с контекстом. Во всех культурах существует правило коммуникативного взаимодействия, которые определяют допустимость и недопустимость речевого поведения. С этой целью необходимо установить взаимообусловленность модели и контекста поведения, релевантной речи и набор вербальных единиц, поскольку для понимания и прогнозирования поведения когнитивную значимость приобретает контекст. Именно контекст позволяет поддерживать ряд значений и исключает все значения формы, кроме тех которые он может актуализировать. Дискурс же отражает форму использования языка и свидетельствует о том, что значение не является застывшим, актуализирующимся в неизменном виде под влиянием определённых обстоятельств, а возникает, формируется, модифицируется в ходе общения.

4) Дискурс выступает формой речевого взаимодействия представителей различных культур, который должен реализовывать все

## Методологические основания педагогики

принципы человеческой коммуникации, в рамках которой отражаются такие параметры речи, как количество информации, её качество, релевантность, ясность выражения. При этом необходимо учитывать дискурсивные параметры определённой культуры, что приводит к пониманию о существовании различных типов дискурса в различных типах культур.

5) Общение играет важную роль в познании культуры. Семиотический подход подчёркивает социальную и знаковую природу общественных действий и указывает на взаимоотношение культурных объектов с опытом и реальностью. Поэтому в рамках семиотического подхода мы сближаем культуру с языком. Такое семиотическое понимание культуры, при котором все её формальные проявления, включая речевую деятельность, связаны со значением, присущим данной культуре. Следовательно, цель изучения языка заключается в овладении культурным значением в ходе взаимодействия личности обучаемого, родной культурой и культурой изучаемого языка. Актуальной является семиотическая компонента личности.

Применительно к нашему исследованию семиотический подход означает взаимодействие субъектов культуросообразного образовательного процесса, обусловленного механизмом содействия самореализации студента в условиях межличностной и межкультурной коммуникации.

Включение обучающихся в процесс самореализации может осуществляться несколькими способами:

1) построением индивидуальных стратегий речевого поведения для каждого участника межкультурного общения с использованием приёмов стимулирования речемыслительной активности в режиме учебного аутентичного общения на основе диалога и полилога;

2) воздействием на обучающегося с целью актуализации потребностей в личностной индивидуализации для создания истинной мотивации;

3) установлением субъектно-субъектных отношений участников межкультурного общения на основе интерпретации информации и создания различных типов дискурса;

4) отбором учебного содержания с учётом специфики и разнообразия профессионального дискурса;

5) стимулированием овладения обучающимися приёмами как вербальной, так и невербальной коммуникации.

Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в иноязычном образовании в режиме содействия предполагает реализацию семиотического подхода, под которым мы понимаем совокупность методов, обеспечивающих анализ, структурирование и функционирование форм деятельности субъектов образовательного процесса на основе педагогического содействия.

Ценность семиотического подхода как практико-ориентированной тактики развития процесса самореализации студентов в иноязычном образовании, на наш взгляд, заключается в возможности:

1) построения модели самореализации будущего специалиста в усвоении профессионально-ориентированной иноязычной компетенции;

2) комплексного планирования, реализации диагностики самореализации обучающихся в процессе межкультурной коммуникации на уровне сопровождения преподавателя и студента;

3) определения уровня сформированности профессионально-ориентированной иноязычной компетенции.

### Литература

1. Елизарова, Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам* / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 291 с.

2. Загвязинский, В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.

3. Копнин, П.В. *Диалектика как логика и теория познания. Опыт логико-гносеологического исследования: сб. ст.* / П.В. Копнин; Акад. наук СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1973. – 324 с.

4. Краевский, В.В. *Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

5. Лотман, Ю.М. *История и типология русской культуры: Семиотика и типология культуры. Текст как семиотическая проблема. Семиотика бытового поведения. История литературы и культуры* / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2002. – 765 с.

6. Лотман, Ю.М. *Семиосфера: Культура и взрыв; Внутри мыслящих миров; Статьи*,

Исследования, Заметки: сб. / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – 703 с.

7. Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций: учеб. пособие для студентов филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений / Н.Б. Мечковская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 432 с.

8. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Радуга, 1988. – 701 с.

9. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация): метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.

10. Пирс, Ч.С. Логические основания теории знаков / Ч.С. Пирс; пер. с англ. В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина, послесл. Сухачева В.Ю. – СПб.: Лаборатория Метафизических Исследований философского факультета СПбГУ: Алетейя, 2000. – 352 с.

11. Рузавин, Г.И. Методология научного познания: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.

12. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам /

В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа: Амскорт интернэшнл, 1991. – 305 с.

13. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. с 2-го фр. изд. А.М. Сухотина; под ред. и с примеч. Р.И. Шор. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 271 с.

14. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика (на материале культуроведения США): моногр. / П.В. Сысоев. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2008. – 385 с.

15. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность. Серия «Над чем работают, о чем спорят философы». – М.: Политиздат, 1984. – 46 с.

16. Фомин, В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Фомин. – М., 2009. – 51 с.

17. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.И. Ярица. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

18. Якобсон, Р.О. Взгляд на развитие семиотики / Р.О. Якобсон // Язык и бессознательное, 1996. – С. 139–161.

Поступила в редакцию 18 июня 2010 г.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – КОНКРЕТНО-НАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Н.М. Старова*  
*Южно-Уральский государственный технический колледж*

## COMPETENCE APPROACH AS A SPECIFIC AND SCIENTIFIC LEVEL OF METHODOLOGY FOR FORMING FUTURE EXPERT'S OCCUPATIONAL AND COMPETENCE CULTURE

*N. Starova*  
*South Ural State Technical College*

Определяется научное понятие «профессионально-компетентностная культура будущего специалиста». Рассмотрены теоретико-методологические предпосылки формирования профессионально-компетентностной культуры, среди которых наиболее широко освещен компетентностный подход. Описана модель контекстного образования, согласованная с методологией компетентностного подхода.

*Ключевые слова:* профессионально-компетентностная культура, методология, подход, компетентностный подход, конкретно-научный уровень, контекстное образование, модель, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

The scientific concept “future expert’s occupational and competence culture” is defined. Theoretical and methodological premises for forming occupational and competence culture are reviewed. Special emphasis is placed on competence approach. The model of context education is described which is coordinated with methodology of competence approach.

*Keywords:* occupational and competence culture, methodology, approach, competence approach, specific and scientific level, context education, model, educational activity, quasiprofessional activity, educational and professional activity.

В динамично меняющихся экономических условиях основным направлением совершенствования процесса образования должна стать идея полноценного развития личности будущего специалиста. В связи с этим сущность профессиональной подготовки специалиста закономерно рассматривается не как «овладение ремеслом», а как процесс развития личности и профессиональной компетентности.

Чтобы разрешить эту проблему, необходимо на этапе профессиональной подготовки в образовательном учреждении сформировать у будущих специалистов специфическое качество личности, определяющее меру и способ

овладения ими профессиональной компетентностью, то есть осуществить подготовку к формированию профессионально-компетентностной культуры. Профессионально-компетентностная культура нами определяется как «структурно-уровневое, находящееся в постоянном развитии образование, представляющее собой комплекс профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих на основе ценностных ориентаций компетентное осуществление профессиональной деятельности, в структуру которого включены взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационный, технологический, аксиологический, рефлексивный» [14, с. 65].



Теоретико-методологические предпосылки являются важнейшим атрибутом педагогической системы достижения поставленных образовательных целей. Исходя из этого, важной задачей является определение методологических ориентиров, так как социальные науки, в том числе и педагогика, в зависимости от методологической ориентации, способны приводить к разным выводам.

Хочется подчеркнуть, что методология выступает как «учение о всеобщих способах познания процессов и явлений, организации и управления ими» [2, с. 226]. При проведении исследования в качестве методологического приема используется понятие «подход», так как оно характеризует современный стиль мышления, представляет собой «исторически сложившуюся систему господствующих на данном этапе развития науки логических приемов, нормативов и принципов решения научно-теоретических проблем» [1, с. 340].

Известно, что методология в изучении проблем подготовки специалиста выступает на нескольких уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном (педагогическом).

В связи с модернизацией содержания образования на современном этапе большой интерес представляет компетентностный подход, который может быть использован в качестве **конкретно-научного подхода**. Он является частным, конкретным подходом во всей иерархии подходов в силу его применения к одной, хотя и очень большой, социально-значимой области – образованию, а затем сопряженной с ним профессиональной деятельности человека.

Компетентностный подход в профессиональном образовании представляет собой такую организацию образовательного процесса, при которой образовательным результатом являются компетенции выпускника, определяющие способность будущего специалиста реализовать на практике свою компетентность. В связи с этим компетентностный подход позволяет привести образовательный процесс в соответствие с потребностями рынка труда, реализовать заказ работодателей на подготовку компетентных специалистов.

Исследователи компетентностного подхода дают разные его толкования. Проанализировав научно-педагогическую литературу, в качестве рабочего принимается определение Г.К. Селевко. Ученый считает, что «компетентностный подход – это овладение выпускниками компетенциями, то есть тем, что он

может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов» [12, с. 138]. Это значит, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». Компетенция трактуется им как уровень развития личности или как образовательный результат. В определении отражена смена парадигмы образования, намечена цель подхода, оговорены условия, определяющие его необходимость, и обозначены элементы (компетенции).

Проведя анализ педагогической литературы, можно обобщенно сформулировать наиболее значимые элементы компетентностного подхода в отечественной педагогике:

1. Основу современных представлений компетентностного подхода составляют идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, объединяющие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Компетентностный подход должен обеспечить формирование профессионально развитой личности, способной адаптироваться к динамичному производству, обладающей способностями для широкого круга профессий, дающими возможность легко переходить от одного вида труда к другому. По мнению исследователей, компетентностный подход также может обеспечить способность и готовность выпускников к эффективной профессиональной деятельности, социально-профессиональной мобильности и конкурентоспособности и, таким образом, к успешной жизнедеятельности во всем ее многообразии [6].

Профессиональное становление будущего специалиста выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности. «Становление профессиональной деятельности проявляется в развитии ее приемов и способов, совершенствовании технологии. В результате развития личности будущего специалиста ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи» [7, с. 217]. В этой связи компетентностный под-

## Методологические основания педагогики

ход можно рассматривать как практико-ориентированную версию лично ориентированного образования.

2. Компетентностный подход воспринимается как альтернатива многопредметности. Ю.Г. Татур отмечает, что «компетентность» по отношению к используемым терминам «знание», «умение», «владение» имеет интегральный характер. Переход на компетенции и компетентности обеспечит формирование такой модели качества, которая позволит абстрагироваться от конкретных дисциплин и объектов труда, что дает основание говорить о более широком возможном поле деятельности специалистов. Это важно для повышения мобильности молодых специалистов [15].

3. Категориальная база компетентностного подхода связана с идеей целенаправленности образовательного процесса, при котором компетенции задают уровень умений и навыков студентов, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения.

Компетентностный подход включает культурологический аспект, так как компетентность понимается как качество личности, оцениваемое в рамках культуры. Реализация компетентностного подхода формирует отношение студента как будущего профессионала к окружающей среде, к себе и своей профессиональной подготовке, а также формирует личностные качества специалиста как результат образовательной деятельности, проявляющиеся в системе взглядов, убеждений, установок, принципов и составляющие характеристику личности профессионала.

4. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, используемые практически во всех исследованиях, посвященных профессиональному образованию. В то же время теоретический анализ психолого-педагогических исследований показывает всю сложность, многогранность и неоднозначность трактовки самих понятий «компетентность», «компетенция» и номенклатуры компетенций. Представляют интерес выводы некоторых ученых.

Компетенция – это общая способность (готовность), основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению, а компетентность – мера присутствия желаемой компетенции, выраженная через умение (С.Е. Шишов) [18].

Компетентность – готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для решения различных задач (М.А. Чошанов) [17].

Компетентность – способность результативно действовать, достигать результаты, эффективно разрешать проблему (А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова) [10].

По мнению Г.К. Селевко, компетенция обозначает «образовательный результат, выражающийся в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами» [12, с. 130].

В приведенных высказываниях практически невозможно определить различия понятий «компетентность» и «компетенция», кроме того, авторы сводят компетенцию к умениям.

В контексте формирования профессионально-компетентностной культуры студентов значимой является позиция авторов, рассматривающих компетенции и компетентности в системе качеств личности.

А.В. Хуторской предполагает под компетенцией понимать «заранее заданное (социальное) требование к образовательной подготовке ученика, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [16, с. 60]. А компетентность он рассматривает как совокупность личностных качеств, владение, обладание будущим специалистом соответствующей компетенцией [там же].

По мнению И.А. Зимней, «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выделяются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [8, с. 20].

Интерес представляют зарубежные исследования в области компетентностного подхода. Международная организация СИНТЕРФОР (CINTERFOR/OIT–2004, CINTERFOR–2005) рассматривает компетенцию как опознаваемую, поддающуюся оценке совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в указанной профессиональной области [19, 20]. Авторы считают, что идентификация профессиональной компетенции заключается в определении ее структуры и содержания. С этой позицией трудно не со-

гласиться, так как она открывает направление к цели, содержанию, к процессу формирования профессиональной компетенции, обуславливая выбор методов, средств и форм его организации, а также к оценке подготовленности студентов. Данная точка зрения открывает направление не только в оценке подготовленности студентов (результату), но и к цели, содержанию и далее к процессу формирования компетентности, обуславливая выбор методов, средств и форм его организации.

Интересна точка зрения ученых, рассматривающих образование будущего специалиста не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, накопленных человеком, но и в контексте его социализации в обществе. Тогда смысл подготовки специалиста состоит в усвоении им традиций профессиональной культуры как системы ранее выработанных средств (компетенций), позволяющих взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным в данном обществе [5].

Второе базовое понятия – «компетентность» появилось на стыке теории деятельности и поведенческих теорий. Оно применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, минимизировав затраты своих ресурсов на единицу полезного результата, и соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Исследователи-лингвисты отмечают, что суффикс «-ность» означает овладение качеством, поэтому «компетентность» – производное, вторичное по отношению к «компетенции» понятие. В «Большом словаре иноязычных слов» компетентность определяется как: 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [2, с. 241].

Проведя анализ понятия «компетентность», за рабочее можно принять определение А.В. Хуторского: «компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [16, с. 60]. Сложность во введении такой характеристики понятия состоит в том, что оно описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образования.

Таким образом, соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» заключа-

ется в том, что компетенция идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника и описывает смысловое наполнение термина «образовательная компетентность». Компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек.

К методологическим принципам компетентностного подхода можно отнесли следующие принципы, определяющие профессиональное развитие личности: вариативность образования; неустойчивость динамического развития образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии; сочетание автономности с коллективными и групповыми формами образования; соразвития личности, образования и деятельности. Рассмотрим их с проекцией на наше исследование.

Принцип вариативности образования заключается в том, что система подготовки специалиста может содержать как инвариантные, так и вариативные компоненты. Такое построение придает образовательному процессу мобильность и гибкость. Вариативность позволяет допускать варианты формируемых в учебном заведении ключевых (основных) и профессиональных компетенций. К вариативной части мы также относим содержание, этапы, критерии и уровневые показатели сформированности профессионально-компетентностной культуры.

Суть принципа неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии заключается в следующем: исходным моментом любого развития являются индивидуальные противоречия и действия. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Развитие происходит через неустойчивость, бифуркации (приобретение нового качества в движениях). Следствием динамического равновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регресса. Важное место при этом отводится ориентации на профессиональное будущее, что инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров. Следовательно, главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития, являются психологические барьеры, порождающие напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность [6, с. 20].

## Методологические основания педагогики

Принцип сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования позволяет использовать различные формы учебно-воспитательного процесса, благодаря чему закладывается возможность удовлетворения потребности и способности личности в совершенствовании. «Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой – своему стремлению к обособленности» [13, с. 171]. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Принцип соразвития личности, образования и деятельности основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание развития профессионального образовательного пространства, что влечет за собой развитие возможностей студентов, а также приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности. Продуктивность профессионального развития зависит от личностного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессиональной деятельности.

Указанные принципы должны лечь в основу образовательных технологий, призванных обеспечить сформированность всех компонентов, входящих в состав категории «профессионально-компетентностная культура будущего специалиста». В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании на современном этапе развития педагогической науки все более востребованной становится технология контекстного обучения.

Теория контекстного обучения разработана А.А. Вербицким. Контекстным ученый называет такое обучение, в котором «с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста» [3, с. 19]. В качестве основной категории данной концепции выступает понятие «контекст». Контекст играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. Контекст, по А.А. Вербицкому, – это «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком кон-

кретной ситуации» [4, с. 124]. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешние – информационные, социокультурные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [3].

Опора на контекстные методы в образовании позволяет включить в содержание подготовки будущих специалистов такие слагаемые как предметное содержание и социальное содержание. Первое слагаемое – предметное содержание – обеспечивает профессиональную компетентность будущего специалиста, второе – социальное – отражает нормы отношений и социальных действий, обеспечивающие способность работать в коллективе.

Рассмотрим введение указанных аспектов в процессе подготовки техников-механиков, обучающихся на специальности 150411 «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования», в ходе изучения интегрированного курса «Техническая механика». Предметное содержание деятельности студентов проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, решение которых возможно в ходе изучения курса «Техническая механика». Социальное содержание представлено формами совместной деятельности студентов, предлагающими учет личностных особенностей каждого, его интересов, следования нравственным нормам учебного и будущего коллектива.

Можно предположить, что интерес студентов к содержанию изучаемого курса придадут задания в формах деятельности, учитывающей профессиональный и социальный контекст, что позволит включить в содержание подготовки на основе контекстных методов обучения и такие слагаемые, как направленность на профессию и ориентацию на развитие и саморазвитие. Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности, должна усваиваться в ее контексте, что позволит превратить ее из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста. Данное условие позволяет рассматривать учебную информацию как подструктуру личности будущего специалиста (в нашем случае – техника-механика). С целью усвоения студентами теоретических знаний необходимо смоделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность спе-

циалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих. Таким образом, можно создать условия движения деятельности студентов от учения к труду и мотивировать их познавательную деятельность. Учебная информация и процесс получения этой информации в предложенных условиях приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

Предложенная форма образования должна предусматривать тот факт, что сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности выстраивается с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач, превращая статичное предметное содержание образования в динамично развертываемое. В ходе индивидуального и совместного анализа моделируемых социально-профессиональных ситуаций студенты специальности 150411 «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования» овладевают нормами компетентных предметных действий и отношений людей. В психологии известно, что единицей мышления является проблема; мышление рождается в проблемной ситуации [11]. Учебно-профессиональная задача и проблема имеют общий источник – проблемную ситуацию. Появление проблемы в сознании студентов должно быть обусловлено избытком или недостатком каких-то условий (наличие нескольких альтернативных решений, наличие разных точек зрения на ситуацию и т.д.).

А.А. Вербицкий предлагает следующую схему действий студентов в случае разрешения проблемы: анализ проблемной ситуации → постановка проблемы → поиск недостающей информации и выдвижение гипотез → проверка гипотез и получение нового знания → перевод проблемы в задачу → поиск способа решения → решение → проверка решения → доказательство правильности решения задачи [3]. Известно, что путь познавательной деятельности студентов при проблемном подходе более содержателен и продуктивен. Студенты находятся в исследовательской позиции, требующей мышления на всех этапах работы. Анализ этапов деятельности студентов убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможность профессионального и личностного развития.

В контекстном образовании выделены три базовые формы деятельности студентов, пере-

ходные от одной к другой. К ним относятся:

– учебная деятельность академического типа. Здесь имеет место передача преподавателем информации студентам. В данном случае рациональным можно считать сочетание классических и проблемных лекций, в которых намечается профессиональный и социальный контекст, рассматриваются действия специалистов;

– квазипрофессиональная деятельность. В аудиторных условиях моделируются условия, содержание производства, отношения занятых в нем людей. С целью вовлечения студентов в указанный вид деятельности можно предложить использовать учебно-профессиональные задачи, в условия которых входят конкретные ситуации, возможные на производстве;

– учебно-профессиональная деятельность. Данный вид деятельности студентов, оставаясь учебным, по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается близким к профессиональному. Знания, полученные ранее, становятся ориентировочной основой деятельности. К указанному виду деятельности можно отнести учебно-производственную практику, в ходе которой студенты совершают действия, соответствующие нормам социальных и профессиональных отношений специалистов, выступающих в процессе коллективно-распределенного труда. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные [9]. Опираясь на исследования Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой и Н.А. Неудахиной [9], в семиотические образовательные модели мы включили систему заданий, предполагающих работу с текстом, переработку знаковой информации. Единицей работы студента является речевое действие, он слушает, говорит, читает, пишет. В имитационных образовательных моделях мы предлагаем учебные задания, предполагающие выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-либо профессиональных задач. В этом случае единица работы – предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. В социальных образовательных моделях задания выполняются в совместных коллективных формах ра-

## Методологические основания педагогики

боты участников образовательного процесса. Совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в профессиональной среде. Единицей деятельности студентов становятся поступки, через которые он осваивает профессию как часть культуры, может осмыслить свое отношение к труду, обществу, самому себе.

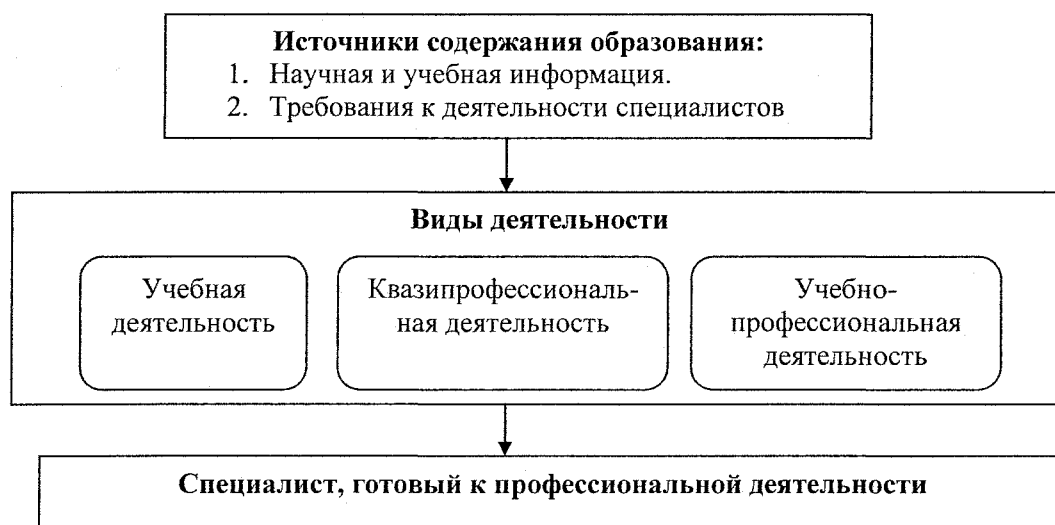
Переход от одной формы деятельности к другой обуславливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны содержания курса «Техническая механика», но и со стороны профессиональной деятельности. Требования со стороны профессиональной деятельности для нас являлись системообразующими, определяющими технологию обучения.

Содержание подготовки на основе контекстных методов образования включало несколько слагаемых: направленность на профессию (мотивационный компонент); предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность (технологический компонент); социальное, отражающее нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию (аксиологический компонент); профессионально-рефлексивное, ориентированное на развитие и саморазвитие (рефлексивный компонент).

Построение образовательного процесса на основе методов контекстного образования позволяет максимально приблизить содержание и процесс образовательной деятельности студентов к дальнейшей профессии. В разно-

образных формах учебной деятельности постепенно проявляется содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять процесс формирования профессионально-компетентной культуры будущих специалистов, рассматриваемый нами как интеграцию мотивационного, технологического, аксиологического, рефлексивного компонентов.

Сложно переоценить роль квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, которые открывают возможности в реальных условиях образовательного процесса соотношения собственных ценностей с ценностями профессии. Субъективное «проживание» квази (псевдо) профессионального опыта обеспечивает включение профессии в качестве культурного элемента личности будущего специалиста. Особую актуальность данная проблема приобретает в настоящее время, когда нормой является жизнь в неопределенных ситуациях, а неопределенная ситуация требует совершенно иного «набора» общих и профессиональных компетенций. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения такой организации учебных занятий, в процессе которой возможна перестройка ценностно-смысловых составляющих личности студента, позволяющих в будущем перевести квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность в профессиональную. Это обеспечивает органическое вхождение студентов в профессию, сокращает период предметной и социальной адаптации на производстве. На рисунке представлена модель контекстного образования.



Модель контекстного образования

Важное методологическое значение имеет вопрос о взаимосвязи различных форм деятельности студентов и рефлексии, которая стимулирует творческую активность, формирование внутренних мотивов и ценностей.

С этой целью предлагается заключительные занятия проводить в форме решения конкретных профессиональных ситуаций. Можно использовать ситуации, моделирующие отдельные аспекты профессиональной деятельности и ценностно-ориентационные, отражающие нравственную позицию студентов, на фоне которой происходит профессиональная деятельность.

Использование технологий образования на основании контекстного обучения как концептуального основания реализации компетентностного подхода позволит не только сформировать, но и в процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов объединить все компоненты профессионально-компетентностной культуры в единый комплекс профессиональных и личностных качеств будущих техников-механиков. Это обусловлено тем, что:

– усвоение знаний происходит в контексте будущей профессиональной деятельности, что ведет к развитию познавательной и профессиональной мотивации;

– сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, что приводит к развитию деловых и социально-нравственных качеств личности;

– студент накапливает опыт использования учебной информации в своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение этой информации в личностные смыслы, т. е. в собственно знания как личностное достояние будущего специалиста, его ценность;

– в контекстном образовании отражается сущность процессов, происходящих на производстве, обществе, тем самым педагогически решается проблема интеграции и взаимодействия профессиональных мотивов, профессиональных знаний, умений, опыта практической деятельности, ценностных ориентаций и рефлексивных способностей.

#### Литература

1. Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.

2. Большой словарь иноязычных слов: 35 тыс. слов / составитель А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 205 с.

4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

5. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода. Методология, теория, практика: моногр. / Л.В. Елагина. – М.: Компания. Спутник+, 2008. – 413 с.

6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

7. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.

9. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Ч.2. – 232 с.

10. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / под ред. А.Г. Каспржак, Л.Ф. Ивановой. – М.: Просвещение, 2004. – 415 с.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – (Т. 1 – 485 с., Т. 2 – 328 с.).

12. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2005. – №11. – С. 138–144.

13. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

14. Старова, Н.М. Сущность понятия «профессионально-компетентностная куль-

## Методологические основания педагогики

---

тура будущего специалиста» / Н.М. Старова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 5. – № 31 (164). – С. 63–66.

15. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

16. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–65.

17. Чошанов, М.А. Гибкая технология

проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

18. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30–34.

19. Zuniga, F. Vargas. 40 Questions on Labour Competency / F. Vargas Zuniga. – Montevideo: CINTERFOR / OIT, 2004. – 214 p.

20. Zuniga F. Vargas. Key competencies and lifelong learning / F. Vargas Zuniga. – Montevideo: CINTERFOR, 2005. – 181 p.

*Поступила в редакцию 10 июня 2010 г.*



## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

*Н.Ю. Кийкова*

*Южно-Уральский государственный университет*

## DIDACTIC FACTORS OF FUTURE MANAGERS' EDUCATION CONTENT UPDATING

*N. Kiykova*

*South Ural State University*

Исследуются факторы обновления содержания образования будущих менеджеров на философском уровне. Выявлены общенаучные подходы к решению проблемы профессионального развития будущих менеджеров на основе обновления содержания образования.

*Ключевые слова: подход, парадигма, содержание, дидактический фактор.*

Factors of future managers' education content updating at philosophical level are examined. General scientific approaches to the problem of future managers' occupational development on the basis of education content updating are revealed.

*Keywords: approach, paradigm, content, didactic factor.*

Обновление содержания профессионального образования – одна из главных задач модернизации российской высшей школы [5]. Результаты исследования мотивов учебной деятельности студентов экономических специальностей свидетельствуют о том, что традиционный процесс обучения затрудняется не столько из-за отсутствия когнитивных способностей обучаемых, сколько в связи с отсутствием у студентов возможности реализовать ценностно-значимые образцы учебной и самостоятельной деятельности в познании и усвоении фундамента будущей профессии. А ведь проявления ценностной сферы личности являются доминирующими в регуляции жизнедеятельности человека на протяжении всей жизни [4]. Решая педагогическую задачу обновления содержания образования будущих менеджеров, необходимо:

– на философском уровне – проанализировать сложившиеся подходы к процессу развития личности;

– на общенаучном уровне – изучить современные образовательные концепции, парадигмальные ориентации;

– на конкретно-научном уровне – обнаружить стратегии, применяемые к развитию будущих менеджеров;

– на технологическом уровне – обозначить дидактические факторы обновления содержания образования будущих менеджеров.

В связи с философским уровнем осмысления проблемы, проанализируем утверждения мировоззренческих школ, предметом изучения которых являются различные стороны бытия личности: диалектический материализм, прагматизм, постмодернизм.

Диалектико-материалистическая педагогика позволяет рассматривать личность как объект и субъект общественных отношений, ведущую роль в развитии которой играет воспитание, представляющее сложный социальный процесс. В рамках этой теории процесс культурного развития личности понимается как обусловленный внешними обстоятельствами – особенностями социально-образовательной среды и внутренними механизмами развития – природной организацией человека [7]. Важное место в разработке концепций культурного развития человека имеют законы диалектики и основные системообразующие принципы диалектического материализма:

• принцип преобразования мира отражает цель, состоящую в всестороннем гармоническом развитии личности, в раскрытии всех ее творческих способностей на основе

## Методологические основания педагогики

преобразования образовательной среды и достижения равноправия в реализации своих способностей;

- принцип развития подтверждает необходимость обобщения исторического опыта и изучения современного состояния в исследовании проблемы формирования и развития культуры личности, выявления внутренних противоречий, ведущих к отрицанию одних состояний и образованию принципиально новых качественных явлений и процессов;

- принцип единства и целостности бытия и принцип материальности мира позволяют считать, что содержание сознания и разнообразие форм мышления, а следовательно, характер развития человека определяются объективной действительностью;

- принцип познаваемости мира предполагает, что мерой изученности проблем развития выступают результаты опытно-экспериментальной практики [10].

В связи с этим среди основных факторов обновления содержания образования, методов, средств, форм обучения и принципов осуществления дидактических процессов, направленных на развитие личности, можно назвать:

- 1) соответствие целей образовательной концепции социальным ожиданиям;

- 2) разнообразие механизмов преодоления сложившихся в процессе развития личности внутренних и внешних противоречий и инструментов создания новых качественных явлений и процессов;

- 3) направленность процесса развития на возможность сознательного освоения практическим опытом и развитие мышления;

- 4) соответствие уровню развития общих способностей человека;

- 5) возможность реализации личностных способностей.

Основные положения концепции дидактического материализма свидетельствуют о том, что все предметы и явления развиваются посредством разрешения возникающих противоречий, в результате взаимодействия. В педагогике этот принцип означает, что фактором и результатом проявления уровня развития личности является индивидуальная деятельность.

Индустриальный этап развития общества предполагал развитие, как правило, однозначно заданных, ограниченных форм профессиональной, общественной, образовательной деятельности личности. Современный этап характеризуется безграничными социокультурными нормативами, необходимостью разви-

тия креативного, инновационного потенциала личности в отношении деятельности. В связи с этим актуально рассмотрение концепций, объектом изучения которых является индивидуальный опыт человека. Заслуживает внимания такое философское течение, как прагматизм, главными понятиями которого являются «опыт» и «дело».

Основатель прагматической педагогики Дж. Дьюи и его последователи утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами, всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него. Личность ведет себя так, как диктует данная ситуация и поставленная им цель. Под критерием истинности прагматизм подразумевает всякую целесообразность получения желаемого результата [9]. Опираясь на базовое понятие прагматизма – «опыт», Дж. Дьюи объявляет индивидуальный опыт, удовлетворяющий субъективно-личностные интересы личности, основой образовательного процесса. Идеи прагматизма оказали значительное влияние на появление первых теорий управления: научный менеджмент, бюрократия и администрирование, ставших основой дальнейших исследований в области менеджмента. Поэтому необходимо принять во внимание стержневые тезисы этой философской школы.

Учитывая основные положения прагматизма, среди факторов обновления содержания образования, методов, средств, форм обучения и принципов осуществления дидактических процессов, направленных на развитие личности, можно назвать:

- 1) анализ мотивационно-смысловой и ценностной сферы личности;

- 2) учет особенностей и закономерностей смыслообразующей деятельности обучаемых;

- 3) изучение индивидуального опыта личности, индивидуальных способов разрешения складывающихся противоречий;

- 4) исследование характера и направленности активности личности;

- 5) продуктивность приобретаемого индивидуального опыта.

Актуальные проблемы стремительного обновления мира, нестабильности, неустойчивости, нелинейности развития общества, современные тенденции усиливающегося плюрализма мнений и многообразия возможностей свидетельствуют о том, что использо-

вание концепции диалектического материализма и прагматизма в качестве фундаментальных учений недостаточно для познания глубинных проблем личностного развития.

Особую роль в свете указанных тенденций развития общества приобретает постмодернизм. Отметим основные положения постмодернизма, имеющие существенное значение для культурологических, психолого-педагогических исследований:

1. Переход от монокультуры к культуре многообразия, признание равноценности любых культурных форм. Недоверие к «объяснительным системам», обеспечивающих целостное восприятие мира [1].

2. Идеи линейного развития, выстроенности и универсальной направленности социального развития сменяются представлением о закономерной смене периодов относительной стабильности и упорядоченности периодами хаоса, неопределенности и многовариантности развития [6].

3. «Да здравствует множественное!» ... Множественное нужно ещё создать, не добавляя к нему внешние качества, а напротив, всего лишь на уровне тех качеств, которыми оно уже располагает» (Делез и Гваттари) [8]. Новизна рассматривается как источник подлинной множественности и, наоборот, множественность – как условие новизны.

4. «Мир как текст». «Ничто не существует вне текста». Язык рассматривается как знаковая структура, которая являетсяместилищем значений, независимых от их связи с «фактами» мира. Язык человека определяет способы его мышления и жизнедеятельности, а не наоборот [3].

5. Глобальный мультикультурализм – формирование множества групп, основанных на культурной идентичности, с целью осуще-

ствления равноправного диалога, совместного нахождения решений, мира и согласия, основанного, однако, на неизбежных расхождении и разногласиях [2].

Таким образом, учитывая основные тезисы постмодернизма, при отборе содержания образования, методов, средств, форм обучения и принципов осуществления дидактических процессов, направленных на развитие личности, наряду с традиционными установками обновления содержания следует учесть следующие положения:

1) построение множества избыточных альтернатив в организации опыта самостоятельной творческой деятельности;

2) облегчение трансгрессивных шагов («вдруг-события», игровой «бросок», «точки» проблематизации и др.);

3) признание равноценности любых культурных форм проявления личности;

4) новизна в методологии интеллектуальной деятельности;

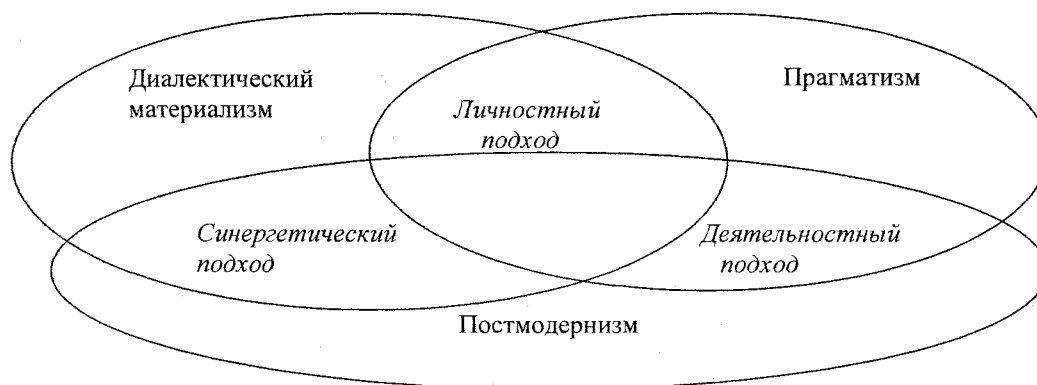
5) многообразие механизмов культурной децентрации личности;

6) обогащение лингвистического инструментария;

7) ориентированность на развитие групп культурной идентичности и активизации их лидеров.

Анализ классических и современных философских подходов к проблеме развития личности позволил обнаружить совокупность факторов обновления содержания образования будущих менеджеров. При этом для рассмотренных философских концепций характерны общие положения – признаки, свойственные известным общенаучным подходам (см. рисунок).

Так, например, для диалектического материализма и прагматизма характерны общие



Общенаучные подходы, являющиеся следствием современных философских суждений о развитии личности

## Методологические основания педагогики

положения, присущие *личностному подходу*:

- 1) изучение личностных способов разрешения складывающихся противоречий;
- 2) исследование характера и направленности активности личности;
- 3) опора на уровень развития общих способностей человека, его возрастных особенностей и интересов.

Совокупными на общенаучном уровне обсуждения проблемы развития личности для диалектического материализма и постмодернизма утверждениями являются положения, присущие *синергетическому подходу*:

- взаимодействие как источник развития личности;
- возможность осуществления личностно и общественно приемлемых процессов самоопределения, самореализации, самоутверждения;
- многообразие механизмов развития культуры личности.

Совместными для прагматизма и постмодернизма положениями, рассматриваемыми на общенаучном уровне обсуждения проблемы развития личности, являются положения, характерные для *деятельностного подхода*:

- учет особенностей и закономерностей смыслообразующей деятельности обучаемых;
- использование деятельностно ориентированных теорий;
- организация опыта самостоятельной творческой деятельности.

Классифицируя совокупность выявленных факторов обновления содержания образования по признакам: источник, причина и условия развития личности (табл. 1), можно заметить, что выявленные факторы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и выполняют функцию обновления содержания образова-

ния с целью организации процесса развития личности. Таким образом, совокупность указанных требований является достаточной и представляет систему.

Выявленное многообразие источников развития личности, преобладание внешних и внутренних причин и условий развития в рамках рассмотренных концепций требуют использования системного подхода, который позволяет рассматривать процесс развития человека как целостный феномен. Применение этого подхода будет способствовать построению всестороннего, объективного и системного знания о процессе развития личности, позволит рассматривать содержание образования с позиций личностного, деятельностного и синергетического подходов, осуществлять целостность и обоснованность изменений содержания образования на разных уровнях.

Изучение философских представлений о характере развития современного человека наряду с определением достаточных факторов обновления содержания образования, позволившим обозначить актуальные общенаучные подходы, способствовало выявлению и необходимых факторов, лежащих в основе актуализации образовательной парадигмы (табл. 2).

В заключение остановимся на основных выводах.

1. Обновление содержания образования будущих менеджеров связано с использованием личностного, деятельностного и синергетического подходов.

2. Реализация достаточных факторов обновления содержания образования будущих менеджеров требует использования в практике образования системного подхода.

Таблица 1

Взаимосвязь достаточных факторов обновления содержания образования

Характер взаимосвязи	Личностный подход	Деятельностный подход	Синергетический подход
Источник развития	Исследование характера и направленности активности личности	Учет особенностей смыслообразующей деятельности обучаемых	Изучение спектра возможных будущих состояний личности
Причина развития	Опора на уровень развития общих способностей, возрастных особенностей и интересов человека	Использование деятельностно ориентированных теорий	Возможность осуществления личностно и общественно приемлемых процессов самоопределения, самореализации, самоутверждения
Условия развития	Изучение индивидуальных способов разрешения противоречий	Организация опыта самостоятельной творческой деятельности	Использование многообразных механизмов развития культуры личности

Таблица 2

Необходимые факторы обновления содержания образования,  
лежащие в основе актуализации образовательной парадигмы

Фактор	Современные философские концепции			
	Постмодернизм	Диалектический материализм	Прагматизм	
Ценностный	Возможность осуществления инновационной и созидательной активности, проявления новизны и множественности	Движение и изменение способа мышления и характера деятельности во взаимной связи и взаимодействии от низшего уровня к высшему	Опора на субъективно-личностные интересы индивида	
Когнитивный	Достаточность мозаично-прерывного восприятия действительности (развитие системного мышления недооценивается)	Актуальность познавательно-преобразующей, смыслообразующей деятельности	Ограниченность понимания взаимосвязи познания, практической деятельности как основы гармоничного развития человека	
Регулятивный	Множественность избыточных альтернатив в организации опыта творческой деятельности. Направленность на выполнение трансгрессивных шагов	Обусловленность процесса развития личности внешними обстоятельствами – особенностями социально-образовательной среды и внутренними механизмами развития – природной организацией человека	Принципиальная равноценность любых мировоззренческих норм, правил, требований. Критерий истинности – продуктивность и целесообразность приобретаемого индивидуального опыта	
Образовательные парадигмы	↓	↓	↓	
	Культуроориентированные	Природоориентированные	Социоцентристские	Персоноцентристские

3. Анализ необходимых факторов обновления содержания образования позволяет сделать вывод о том, что положения диалектического материализма актуализируют использование в дидактике природоориентированных и социоцентристских парадигм; прагматизм – персоноцентристских, а постмодернизм – культуроориентированных парадигм.

#### Литература

1. Воловикова, М.Л. Философско-культурологические и историко-педагогические основания возникновения понятия межкультурная компетентность: сб. тр. Межвуз. науч.-практ. конф. «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы)» / М.Л. Воловикова. – М.: РГПУ. – 2005. – [http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=/structure/publishing\\_centre/collections\\_of\\_works/conf6/volovikova](http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=/structure/publishing_centre/collections_of_works/conf6/volovikova)
2. Гидденс, Э. Ускользящий мир: Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004. – 120 с.
3. Ильин, И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм: моногр. / И.П. Ильин. – М.: Интрада, 1996. – 256 с.
4. Кагермазова, Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: дис. ... д-ра психолог. наук / Л.Ц. Кагермазова. – Ростов-на-Дону, 2009. – 325 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
6. Лешкевич, Т.Г. Постнеклассическая методология: эволюция парадигмы фундаментальной философии / Т.Г. Лешкевич. – Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 1998. – № 6. – С. 52–70.
7. Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2001. – С. 504–505.
8. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич – Минск: Совр. слово, 2006. – С. 608.
9. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Милценко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

Поступила в редакцию 9 июня 2010 г.

## ПРИНЦИП САМООБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*И.Ф. Медведев*

*Челябинский институт путей сообщения*

## THE PRINCIPLE OF SELF-EDUCATION AS A METHODOLOGICAL BASIS OF SELF-EDUCATIONAL CAPACITY

*I. Medvedev*

*Chelyabinsk Institute of Communication Lines*

Представлено обоснование самообразовательной компетентности с позиции принципов обучения, названы компоненты самообразовательной компетентности и определена ее роль как интегративного свойства личности в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова: принцип самообразования, самообразовательная компетентность, компоненты самообразовательной компетентности.*

Substantiation of self-educational capacity from the standpoint of teaching principles is reviewed. Components of self-educational capacity are described and its role as an integral personal quality in professional activity is determined.

*Keywords: principle of self-education, self-educational capacity, components of self-educational capacity.*

Универсальным средством систематизации педагогической информации служат принципы обучения, раскрывающие сущность того или иного подхода к учебному процессу.

В научно-педагогической литературе определены критерии отнесения тех или иных идей к принципам обучения:

– инструментальность принципа, которая заключается в возможности его применения и известном способе применения;

– универсальность принципа, т. е. отнесенность принципа ко всему обучению или к такому его элементу, без которого обучение неосуществимо;

– необходимость принципа, состоящая в невозможности организовать без него полноценное обучение;

– независимость принципов, их неперекрещиваемость, неподменяемость и непоглощаемость другими принципами;

– достаточность всей совокупности принципов, обеспечивающей целостный и полноценный процесс обучения.

Всем указанным критериям в наибольшей степени соответствует определение дидактического принципа, данное В.И. Загвязинским:

дидактический принцип – «это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей, это знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве результативных норм практики» [1, с. 67].

Чтобы выяснить роль и место принципа самообразования среди других принципов, необходимо в качестве критерия систематизации назвать такое свойство, которое дистанцировало бы данный принцип от всех остальных. Только когда принцип самообразования выступит в роли самостоятельного элемента избранной системы принципов, будет ясна его соподчиненность и удаленность от других элементов системы.

Выступая одним из звеньев актуализации приобретенных знаний, самообразование ведет к самореализации личности в образовательной сфере, выступает источником профессионального самосовершенствования и социальной адаптации. При этом эффективность самообразования определяется мерой

соответствия стратегии самореализации личности развитию социального целого. Принцип самообразования акцентирует внимание на этой особенности педагогического взаимодействия, подчеркивает необходимость целенаправленного осуществления комплекса мер по модернизации учебно-познавательной деятельности в соответствии с изменением условий, предмета и средств общественного труда.

Основным критерием выделения самообразования в качестве независимого принципа служит адаптационный критерий, характеризующий взаимодействие основных структурных элементов учебного процесса: обучающего как субъекта педагогического воздействия, обучаемого как субъекта учебно-познавательной деятельности и объекта учебного познания, представленного постоянно совершенствующимися системой научных знаний и технологиями производства.

Согласно этому критерию можно выделить три группы принципов, направленных на совершенствование вполне определённых взаимодействий:

- 1) принципы адаптационного взаимодействия обучающего с обучаемым;
- 2) принципы адаптационного взаимодействия обучающего с объектом учебного познания;
- 3) принципы адаптационного взаимодействия обучаемого с объектом учебного познания.

К первой группе принципов можно отнести принципы доступности, систематичности, мотивационного обучения и др. Вторую группу составляют принципы научности, последовательности, межпредметных связей и т. п. В третью группу входят принципы активности, сознательности, прочности и некоторые другие.

Здесь следует отметить, что предлагаемая классификация не является общей и универсальной, а содержит характерную только для неё совокупность принципов. Принцип самообразования может быть отнесён к одной из выделенных групп принципов в зависимости от субъекта самообразования. Действительно, в педагогическом процессе возможны два типа самообразования:

- самообразование обучающего,
- самообразование обучаемого.

Принцип самообразования, отнесенный к третьей группе принципов, является методологическим принципом самообразования обучаемого. Он отражает направленность процесса обучения и воспитания на формирование познавательной деятельности, управляемой самим

субъектом деятельности с целью приобретения систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры. Принцип самообразования лежит в основе всех других принципов, принадлежащих третьей группе, и существует одновременно, по крайней мере, в трех аспектах – в технологическом (принципиальная, качественная сущность), в содержательном (имеющем онтологическую и логическую стороны) и в генетическом (отражающем важные черты их формирования).

Хотя современная трактовка педагогических принципов ориентирует на всемерное развитие учебно-познавательной деятельности, идея руководства самообразованием еще не получила в дидактической теории достаточно четкого отражения. Поэтому представляется необходимым конкретизировать принцип самообразования рядом частных принципов и требований, принадлежащих третьей группе и обеспечивающих непрерывную ориентацию процесса обучения на самообразование (см. таблицу).

В настоящее время активно внедряемый в практику образования компетентностный подход напрямую связан с методологией образования, с содержанием педагогических принципов, положенных в основу учебного процесса [2, 3]. Принцип обучения и профессиональная компетентность выпускника соотносятся как сущность и ее проявление, как причина и следствие, как цель и результат. В этом аспекте прослеживается взаимосвязь принципа самообразования и самообразовательной компетентности.

Под самообразовательной компетентностью мы понимаем комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную самообразовательную деятельность в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных и образовательных процессов.

Самообразовательная компетентность должна включать основные атрибуты самообразования, представленные в таблице и обусловленные соответствующими принципами учебной деятельности.

Интегральная оценка сформированности самообразовательной компетентности возможна на основе собственных компонент, которые выражают ее адаптационную сущность. В их число входят:

- 1) обученность самообразованию;
- 2) обучаемость самообразованию;
- 3) опыт самообразовательной деятельности.

# Методологические основания педагогики

## Принцип самообразования в составе принципов развития учебно-познавательной деятельности

Атрибут самообразования	Принцип учебной деятельности
Направленность самообразования	Связь с жизнью и производственной практикой
Субъект самообразования	Принцип активности, самостоятельности и сознательности
Мотивация самообразования	Принцип профессионализации самообразования. Принцип проблемности
Продолжительность самообразования	Принцип непрерывности. Принцип преемственности
Условия самообразования	Принципы дистанционного обучения
Содержание самообразования	Принцип систематичности
Формы познания	Формирование чувственных и рациональных форм познания в единстве
Уровни знания	Совместное формирование эмпирическое и теоретического уровней знания. Формирование абстрактного и конкретного уровней знания
Методы обучения	Формирование исторического и логического в методах обучения
Приемы познания	Формирование противоположных приемов познания: анализа и синтеза, дедукции и индукции, моделирования и эксперимента, алгоритмизации и эвристических средств

Понятия обученности и обучаемости косвенно учитывают соотношение наличных и перспективных знаний. «... Обученность в широком смысле – это совокупность сложившихся к данному моменту ... знаний, умений, навыков. ... Обучаемость в широком смысле понимается как возможность усвоения знаний, как индивидуальная восприимчивость к обучению» [4, с. 79].

Обученность в узком смысле подразумевает перечень знаний и умений, предусмотренных государственными стандартами и учебными программами, которые приобрели студенты в процессе обучения. В этот перечень обязательно входят знания и умения, используемые в самообразовательной деятельности. Они определяют обученность самообразованию, которая имеет содержательную сторону (методологические знания) и операционную (приемы, способы самообразования и их применение на практике, оперирование ими).

Обучаемость в узком смысле понимается как система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. По этим параметрам судят о степени глубины, гибкости, устойчивости, осознанности и самостоятельности мышления обучаемых без сопоставления их с информационной основой мыслительной деятельности. В этой связи обучаемость самообразованию означает совокупность индивидуальных качеств личности, обеспечивающих формирование мотивационной, операционной, волевой, оценочной компонент самообразовательной деятельности.

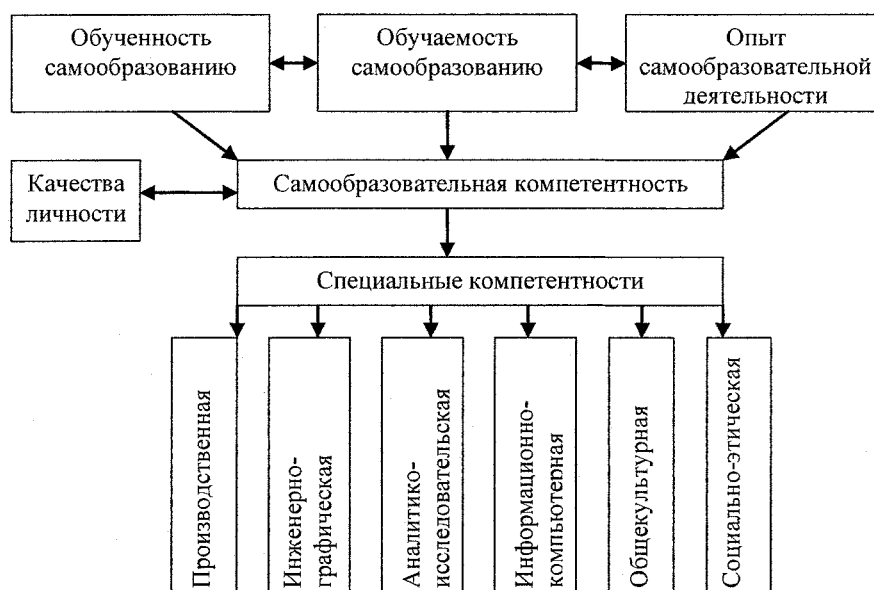
На наш взгляд, характеристика самообразовательной компетентности только через обучаемость либо только через обученность ведет к односторонности в ее оценке. Полное описание самообразовательной компетентности возможно лишь в том случае, если будут рассмотрены во взаимосвязи информационно-содержательные и процессуально-деятельностные свойства учебной системы. В качестве такого связующего звена может быть рассмотрен опыт самообразовательной деятельности, который обычно используется в описании самообразования в качестве его результата. Опыт самообразовательной деятельности отличается от обученности самообразованию тем, что самообразовательные знания и умения приобретены в процессе самообразования, а не получены в процессе обучения. Необходимым и достаточным условием приобретения такого опыта является обучаемость самообразованию в различных учебных и производственных ситуациях на всех этапах профессионального роста.

Место и роль самообразовательной компетентности в профессиональной деятельности представлены на рисунке.

Самообразовательная компетентность поддерживает на должном уровне специальные компетентности. В процессе самообразования не только приобретаются новые технические знания и умения, но также совершенствуется методика их использования в избранной профессии.

Таким образом, принцип самообразования, положенный в основу разработки дидакти-





Самообразовательная компетентность как интегративное свойство специалиста

тических технологий, позволяет повысить качество подготовки будущих специалистов, побуждает их к постоянному профессиональному совершенствованию, адаптации на промышленном предприятии и модернизации производства в соответствии с современными требованиями.

#### Литература

1. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Ключарев, Г.А. Самообразование и радикальная педагогика: возможен ли компромисс? / Г.А. Ключарев // Сб. материалов конференции. Серия «Симпозиум». – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – С. 322–324.
4. Маркова, А.К. Пути развития советской психологии обучения / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1982. – № 12. – С. 76–82.

Поступила в редакцию 24 мая 2010 г.

# Теория и практика управления образованием

УДК 378.014  
ББК 4484(2)6

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РЕСУРСА ГРУППЫ В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ УНИВЕРСИТЕТА

*Ю.В. Подповетная*  
*Южно-Уральский государственный университет*

## PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A KIND OF GROUP HUMAN RESOURCE IN UNIVERSITY SCIENCE AND MANAGING EDUCATIONAL PROCESS

*Yu. Podpovetnaya*  
*South Ural State University*

Рассмотрен человеческий ресурс в аспекте управления научно-образовательным процессом университета. Педагогическое партнерство представлено как вид человеческого ресурса группы. Особое внимание уделено анализу человеческого ресурса группы с позиции исполнения субъектом управления научно-образовательным процессом университета своих компетенций.

*Ключевые слова: научно-образовательный процесс, субъект управления, человеческий ресурс группы, личный ресурс человека, объединенный ресурс партнеров, педагогическое партнерство.*

Human resource is reviewed in the aspect of managing university science and educational process. Pedagogical partnership is presented as a kind of group human resource. Special attention is paid to the analysis of group human resource from the standpoint of execution special competences by an individual of managing university science and educational process.

*Keywords: science and educational process, individual of managing, group human resource, personal resource of an individual, integrated resource of partners, pedagogical partnership.*

В последние годы внимание общества сосредоточено на совершенствовании отечественного образования. Это выражается в Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации образования в России и других нормативно-правовых документах федерального, регионального и муниципального уровней. В качестве наиболее важного аспекта выдвигаются создание и реализация организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих осуществление эффективного управления в системе университетского образования [6].

В соответствии с разрабатываемыми подходами к совершенствованию отечественного образования предусматривается расширение управленческих полномочий (в аспекте как административного управления, так и самоуправления) участников образования. Одним из условий продуктивного управления образовательным учреждением являются партнерские отношения участников образования [10, 12]. В рамках научно-образовательного процесса университета такие отношения реализуются через педагогическое партнерство.

Практика образования показывает, что в научно-образовательном процессе универси-

тета взаимоотношения участников этого процесса не всегда основываются на паритетных началах. Во взаимодействии администрации и профессорско-преподавательского состава университета лидерство не сочетается с партнерством. И хотя в последние годы усилился интерес к изучению различных аспектов управления образованием, тем не менее вопрос педагогического партнерства в управлении научно-образовательным процессом университета остается по-прежнему мало изученным [7, 8]. В частности, в педагогических исследованиях не встречается четкого и обоснованного анализа педагогического партнерства с позиции возможностей людей, нематериального ресурса партнеров [4, 15, 17]. Поэтому нам представляется целесообразным в рамках данной статьи рассмотреть педагогическое партнерство как вид человеческого ресурса группы в управлении научно-образовательным процессом университета.

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [5, 9, 14, 16] педагогическое партнерство в научно-образовательном процессе университета является проявлением синергизма в профессионально-педагогическом взаимодействии [2]. Согласно этой методологии, человек выдвигается на передний план в отношениях со своим окружением. А каждый человек имеет специфический ресурс своего существования в социальной действительности. Это обусловлено особенностями человека, личным опытом, различиями в условиях жизнедеятельности и т. д. Все это образует некоторый совокупный запас средств, которым человек может пользоваться в своей жизнедеятельности.

Таким образом, каждый участник педагогического партнерства имеет свой личный (собственный) ресурс средств. Этот ресурс зарождается вследствие природоопределенных задатков, а развивается в среде его социального обитания (в том числе и в научно-образовательном процессе университета). Элементами состава личного ресурса человека являются [17]:

- телесный ресурс человека, который необходим для жизнедеятельности участников педагогического партнерства не только в биологическом плане, но и для их самореализации в научно-образовательном процессе университета;

- душевный ресурс человека, благодаря которому участники педагогического партнерства выражают свое отношение к себе и к

партнерам. Душевный ресурс предопределяет возможности участников педагогического партнерства в самоорегуляции отношений к партнерам и в самоуправлении взаимоотношениями с партнерами;

- интеллектуальный ресурс человека, который усиливает возможности участников педагогического партнерства в самоуправлении собой и в управлении научно-образовательным процессом университета. Благодаря интеллектуальному ресурсу, участники педагогического партнерства способны к продуктивным проявлениям себя в управлении научно-образовательным процессом университета;

- духовный ресурс человека, пользуясь которым, каждый участник педагогического партнерства выражает и проявляет свое отношение как к себе, так и к партнерам. Тем самым он выстраивает свою жизнедеятельность в научно-образовательном процессе университета, руководствуясь паритетом личных и социально значимых ценностей.

Учитывая, что совокупный личный ресурс человека развивается в процессе его жизнедеятельности, необходимо отметить, что каждый участник педагогического партнерства обладает образованностью, профессиональной квалификацией, личностным ресурсом и здоровьем [17]. Названные виды личного ресурса человека используются в управлении научно-образовательным процессом университета и находятся в определенной зависимости, т. е. пользуясь каким-то видом личного ресурса человека, участники педагогического партнерства явно или неявно пользуются и другими его видами.

Рассмотрев специфику личных ресурсов участников педагогического партнерства, перейдем к анализу ресурсов взаимодействующих партнеров.

Участники педагогического партнерства взаимодействуют с партнерами в научно-образовательном процессе университета. Каждый из них имеет совокупный личный ресурс собственной жизнедеятельности. Во взаимодействии с партнерами каждый участник педагогического партнерства может пользоваться их опытом как источником пополнения собственных ресурсов. Кроме того, во взаимодействии партнеров происходит объединение личных ресурсов. Они объединяют свои ресурсы не формально, а для достижения целей управления научно-образовательным процессом университета. На этой основе они спланируются друг с другом. Развивающаяся

сплоченность участников педагогического партнерства характеризуется, в частности, целостностью объединяемых личных ресурсов [12].

Объединенные личные ресурсы участников педагогического партнерства представляют собой человеческий ресурс группы, который развивается в научно-образовательном процессе университета. Человеческий ресурс группы – это особое свойство людей, объединенных в общность по каким-либо признакам [17]. В таком смысле педагогическое партнерство как вид человеческого ресурса группы представляет собой специфическое новообразование, обусловливаемое свойствами и содержанием взаимодействия участников педагогического партнерства между собой и с участниками научно-образовательного процесса университета.

Педагогическое партнерство как вид человеческого ресурса группы является совокупным потенциалом научно-образовательного процесса университета. На его основе становится возможным достижение целей управления научно-образовательным процессом университета. Также на его основе возможно проявление резервов для улучшения профессиональной деятельности участников педагогического партнерства [10].

Рассмотрим проявление человеческого ресурса группы во взаимодействии участников педагогического партнерства со студентами в научно-образовательном процессе университета. С этой точки зрения обеспечение образования студентов является ведущей компетенцией участников педагогического партнерства в управлении научно-образовательным процессом университета. Тогда все иные компетенции участников педагогического партнерства соподчинены ведущей. Исполняя соответствующие компетенции, участники педагогического партнерства, пользуются личным ресурсом и объединенным ресурсом партнеров. При этом исполнение соответствующих компетенций зависит от того, как они пользуются ресурсами, находящимися в их распоряжении.

Как правило, на образовательную деятельность каждого студента в научно-образовательном процессе университета оказывается влияние со стороны разных педагогов. Каждый из них пользуется не только личными ресурсами, но и объединенным ресурсом партнеров. От того, насколько согласованно используются эти ресурсы, зависит

потенциал влияния соответствующего человеческого ресурса группы на образовательную деятельность студентов. Согласованность использования человеческого ресурса группы в осуществлении влияния на образовательную деятельность определенного контингента студентов является предпосылкой его (влияния) усиления. Другими словами, эффективность влияния человеческого ресурса группы на образовательную деятельность студентов определено зависит от меры согласованности педагогов в процессе исполнения соответствующих компетенций. В основе согласованности педагогов лежит общий методический замысел осуществления научно-образовательного процесса университета.

Исполнение соответствующих компетенций участниками педагогического партнерства в управлении научно-образовательным процессом университета предполагает определенные «траты» человеческого ресурса группы. Поэтому субъект управления научно-образовательным процессом университета обязан распределять человеческий ресурс группы для исполнения разных компетенций, находящихся в его распоряжении. От того, насколько правильно и рационально он это делает, в конце концов, зависит достижимость целей управления научно-образовательным процессом университета. Таким образом, субъект управления научно-образовательным процессом университета призван распределять человеческий ресурс группы так, чтобы его ведущая компетенция реализовывалась бы в действительности.

К распределению человеческого ресурса группы субъектом управления научно-образовательным процессом университета не следует подходить механически, так как данный ресурс обладает природоопределенным свойством [3]. Поэтому представляется целесообразным распределять человеческий ресурс группы так, чтобы обеспечивать рост способностей участников педагогического партнерства к исполнению вверенных им компетенций. В частности, это может дополняться компетенцией иерархически ведущих представителей субъекта управления научно-образовательным процессом университета распределять должностные обязанности подчиненных партнеров в соответствии с приоритетом их доминирующих способностей. Руководствуясь гуманно ориентированной системно-синергетической методологией, следует учитывать готовность каждого участ-

ника педагогического партнерства как субъекта самоуправления, способного в процессе исполнения своих компетенций пользоваться человеческим ресурсом группы ради достижения целей управления научно-образовательным процессом университета.

Учитывая, что человеческий ресурс группы не только расходуется, но и пополняется (образованность, профессиональная квалификация и т. д.), то фактически субъект управления научно-образовательным процессом университета обладает правом перераспределять личные ресурсы и объединенные ресурсы участников педагогического партнерства, ориентируясь на тенденции в научно-образовательном процессе университета. Очевидно, что это не делается формально, руководствуясь теорией систем [1, 8, 11, 13, 14]. Здесь необходимо руководствоваться гуманно ориентированными принципиальными установками субъекту управления образовательным учреждением [12] в аспекте управления научно-образовательным процессом университета. Другими словами, ведущая роль в исполнении этой компетенции отводится каждому представителю целостного субъекта управления научно-образовательным процессом университета.

Таким образом, субъекту управления научно-образовательным процессом университета следует постоянно пользоваться систематизацией распределяемого человеческого ресурса группы как рычагом управления. Распределяя человеческий ресурс группы, субъект управления научно-образовательным процессом университета учитывает компетенции участников педагогического партнерства, т.е. создает предпосылки для исполнения каждым из них своих компетенций на том или ином уровне качества. С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии необходимо, чтобы распределение человеческого ресурса группы в научно-образовательном процессе университета осуществлялось в гармонии с процессом становления антропосинергетической общности администрации, сотрудников и студентов образовательного учреждения [15]. В управлении научно-образовательным процессом университета необходимо учитывать человеческий ресурс группы партнеров, который должен быть достаточным для исполнения вверенных им компетенций и направленным на обеспечение качества данного процесса. Возникающая на такой основе общность является интегративным фактором влияния на образование

студентов и играет важную роль в управлении научно-образовательным процессом университета.

### Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 385 с.
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 236 с.
3. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. / В.А. Беликов. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
4. Джой-Меттьюз, Д. Развитие человеческих ресурсов / Д. Джой-Меттьюз. – М.: Эксмо, 2006. – 432 с.
5. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 248 с.
6. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие по спец. курсу для студ. пед. специальностей и рук. образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
7. Котлярова, И.О. Научно-образовательный процесс в университете // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17–19 мая 2004 г. / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.
8. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 357 с.
9. Рузавин, И.Г., Синергетика и системный подход // Философские науки / И.Г. Рузавин. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
10. Подповетная, Ю.В. Ориентиры разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета / Ю.В. Подповетная // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Пед. науки». – 2010. – Вып. 8. – № 12 (188). – С. 49–58.
11. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

## Теория и практика управления образованием

---

12. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением: в 2 ч. Ч. 1: Явление и понятия: учеб. для студентов пед. специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 270 с.

13. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием: в 4 ч. Ч. 1. Системное видение образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – 169 с.

14. Сериков, Г.Н. Системность и гуманность в управлении образованием // Наука и образование Зауралья / Г.Н. Сериков. – 1999. – № 1–2 (4–5). – С. 8–9.

15. Сериков, Г.Н. Управленческое сопровождение образования учащихся / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Пед. науки». – 2010. – Вып. 8. – № 12 (188). – С. 49–58.

16. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

17. Сериков, Г.Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса / Г.Н. Сериков. – (Статья в данном выпуске).

*Поступила в редакцию 28 июня 2010 г.*

## ЛИЧНЫЕ РЕСУРСЫ СТУДЕНТА КАК ОБЪЕКТ САМОУПРАВЛЕНИЯ

*М.А. Волкова*

*Южно-Уральский государственный университет*

## STUDENTS' PERSONAL RESOURCES AS AN OBJECT OF SELF-ADMINISTRATION

*M. Volkova*

*South Ural State University*

Рассматриваются личные ресурсы студента как объект самоуправления; представлены этапы осуществления процесса самоуправления личными ресурсами студента, субъекты и формы содействия самоуправлению личными ресурсами в образовательном процессе высшей школы.

*Ключевые слова:* самоуправление деятельностью, личные ресурсы студента, образовательный процесс в высшей школе.

Student's personal resources are reviewed as an object of self-administration. The stages of self-administration process implementation by student's personal resources, individuals and forms of assistance to personal resources self-administration in educational process of higher school are presented.

*Keywords:* self-administration by action, student's personal resources, educational process of higher school.

Следствием признания человека главной производительной силой общества является необходимость внимания к развитию его потенциала – личных ресурсов. Период обучения в вузе – один из важнейших этапов развития личных ресурсов будущего работника, специалиста, профессионала в ходе его непрерывного образования. Выработке компетенций самоуправления личными ресурсами способствует подготовка современного специалиста в образовательном учреждении высшего профессионального образования, ориентирующая студента не на пассивное исполнение принимаемых отчужденных от него решений, а направленная на воспитание активного участника совместной деятельности, предполагающей осуществление самоуправления как значимого элемента управления в организации. Без освоения компетенции самоуправления личными ресурсами невозможным становится самореализация личности, в том числе в профессиональной деятельности. Управление собственной деятельностью (учебной, познавательной, научной, профессиональной и пр.), то есть самоуправление, невозможно без осознания как имеющихся у

личности ресурсов, так и самого процесса самоуправления.

Охарактеризуем личные ресурсы студента, которые являются объектом его самоуправления. Базисом личного ресурса является физиологический (телесный) элемент. Базируясь на трудах Б.Г. Ананьева, предложившего для изучения человека понятия «индивид», «личность» и «субъект деятельности», можно отнести к данному элементу такие первичные свойства индивида, как половой диморфизм, конституциональные особенности, нейродинамические свойства мозга и функциональную асимметрию мозга, а также вторичные свойства индивида (динамику психофизиологических функций и структуру органических потребностей). Данные свойства индивида проявляются в темпераменте и задатках личности [1]. Являясь базисом личного ресурса человека, в частности студента, физиологический элемент (природоопределенные свойства человека) не может рассматриваться непосредственно как объект самоуправления.

Непосредственно объектом самоуправления являются такие элементы личного ресурса

студента, которые проявляются в ходе осуществления социальных отношений и сознательной деятельности. Это ресурсы человека как личности и как субъекта деятельности. К ресурсам человека как личности могут быть отнесены характер, способности, воля, чувства и направленность (мотивация). К ресурсам человека как субъекта деятельности – сознание (познавательные процессы, в том числе внимание, память, мышление, воображение, речь и пр., а также чувства) и активность [1]. Достаточно условно данный элемент личностных ресурсов (который проявляется в ходе осуществления социальных отношений и сознательной деятельности) может быть назван психическим ресурсом. Без сомнения, психический ресурс является объектом самоуправления студента. Рассматривая данный элемент личного ресурса, возможно выделение в нем таких составляющих, как интеллектуальная, эмоциональная (душевная) и мотивационная (духовная) составляющие. Важно подчеркнуть единство физиологического и психологического элементов личного ресурса человека.

В ходе образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования студенты системно знакомятся с содержанием физиологического и психологического элементов личного ресурса, в частности, при изучении таких дисциплин, как «Основы медицинских знаний» и «Психология и педагогика». Последняя дисциплина предоставляет значительные возможности для самодиагностики, самопознания и саморазвития психического компонента личного ресурса студента. Студенты не только получают представление о развитии психики человека, в частности, в возрастной период, к которому относится «студенческий возраст». Под руководством преподавателя осуществляется диагностика имеющихся у личности интеллектуальных черт (наблюдательности, рассудительности, гибкости ума), эмоциональных черт (уверенности, жизнерадостности, бодрости), волевых черт (целеустремленности, инициативности, выдержки, решительности) и нравственных черт (чувства долга, честности и др.). Студенты исследуют внимание, память, творческое воображение, тип интеллекта, особенности мышления, нейродинамические и индивидуально-типологические свойства, ценностные ориентации, уровень самоактуализации, смысложизненную и профессиональную направленность и другие психические процессы и свойства собственной лич-

ности с целью более эффективного осуществления социально одобряемых видов деятельности (учебной, познавательной, научной, профессиональной, общественной, бытовой и др.) в ходе личной (и профессиональной) самореализации.

Как известно, процесс обучения в вузе приходится на один макропериод (18–25 лет) и два микропериода (18–21 года и 22–25 лет) возрастного развития. Особенностью данного этапа возрастного развития человека является то, что в ходе образовательного процесса в высшей школе происходит формирование личности в контексте будущей профессиональной деятельности, осуществляется развитие профессиональных способностей студентов, профессионально значимых личностных качеств, интеллектуальной активности и профессиональной направленности.

В системе мотивов наряду с социальными (личного престижа, сохранения и повышения статуса, самоутверждения) большую роль играют познавательные (в контексте данной работы важно их перечислить: широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации на овладение новыми знаниями; учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации на усвоение способов добывания знаний; интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда; мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний) [5]. Все большую роль начинают играть профессиональные мотивы (в том числе профессионального самоутверждения).

Самодиагностика и самопознание, осуществляемые студентами, в частности, при освоении дисциплины «Психология и педагогика», становятся основой для самосовершенствования применительно к профессиональной и иным видам деятельности, для осознанного профессионального самоопределения и профессионального становления личности, развития профессиональной и смысложизненной направленности студентов.

Осуществление самодиагностики позволяет студенту соотнести имеющиеся качества с теми, которые являются востребованными на современном рынке труда, оценить собственную предприимчивость, деловитость, трудолюбие, быстроту адаптации к изменяющимся условиям, мобильность, самостоятель-



ность, способность к принятию решений. Последовательная работа по самосовершенствованию, осуществляемая студентами на данном этапе возрастного развития, особенно важна еще и потому, что в этот период осуществляется построение жизненных перспектив, выработка индивидуального стиля жизни, деятельности и общения, оказывающего влияние на эффективность будущей профессиональной деятельности. Таким образом, на этапе ранней зрелости, приходящейся на «студенческий возраст», осуществляется развитие таких видов совокупного личного ресурса (по терминологии Г.Н. Серикова), как образованность и профессиональная квалификация [6]. Именно в этот период начинается активное освоение личностью социальных ролей (гражданских, профессионально-трудовых, семейных). Как следствие, студенту приходится выдерживать значительные нагрузки, причем не только интеллектуальные, но и нравственные, и волевые. Осознанное формирование и применение компетенции самоуправления личными ресурсами позволяют выдерживать данные нагрузки без ущерба для здоровья, которое также является видом личного ресурса, обеспечивающим эффективное осуществление различных видов деятельности, в том числе будущей профессиональной деятельности. Развивать такой вид личного ресурса, как здоровье, помогает следование здоровому образу жизни. Оказать содействие студентам в формировании компетенций самоуправления такими видами личного ресурса, как образование, профессиональная квалификация и здоровье – одна из задач профессорско-преподавательского состава и других работников учреждений высшего профессионального образования. Технологически решение этой задачи, на наш взгляд, предусматривает «прохождение» студентом следующих этапов: знания (овладение определенной информацией); убеждения (трансформация в сознание необходимых знаний); умения (выработка способности правильно выполнять рекомендации, осознанно применять знания); компетенции (использование освоенных рекомендаций, осознанное применение знаний для эффективного решения задач учебной, научной, профессиональной и иной деятельности).

Представляется целесообразным оказывать содействие студентам в формировании компетенций самоуправления, начиная с первых дней их учебы в учреждении высшего профессионального образования. Одной из

форм такого содействия может являться разработка рекомендаций по самоуправлению для первокурсников, а также работа кураторов по ориентированию студентов на освоение данных рекомендаций, что предполагает осуществление таких действий, как знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, активизировать и др.

Содержание рекомендаций по самоуправлению для первокурсников может включать следующие вопросы.

Что такое самоуправление?

Самоуправление и самоорганизация.

Функции самоуправления: прогнозирование, целеполагание, планирование, самоконтроль и самокоррекция.

Роль волевой регуляции при самоорганизации.

Самоанализ, самооценка, самоотчет как формы самоконтроля.

Как мобилизовать себя на выполнение задания?

Как планировать свою учебную и самостоятельную работу?

Каковы основные правила научной организации умственного труда?

Как осуществлять самоуправление в ходе самостоятельной работы?

Как работать с источниками информации?

Представляется целесообразным внести в содержание рекомендаций по самоуправлению личными ресурсами студента также раздел «Здоровый образ жизни – основа плодотворной деятельности». База для ориентации студентов на здоровый образ жизни закладывается при изучении таких дисциплин, как «Физическая культура», «Основы медицинских знаний» и «Психология и педагогика». Ориентация на здоровый образ жизни осуществляется также в ходе включения студентов во внеучебную работу вуза.

Здоровье – многоаспектное интегративное понятие. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это отсутствие болезней в сочетании с состоянием полного физического, психического и социального благополучия [2]. Следовательно, все направления внеучебной воспитательной работы образовательного учреждения высшего профессионального образования (мероприятия, ориентирующие на ЗОЖ, организация творчества и досуга, оздоровление студентов и аспирантов, профориентационные мероприятия, организация содействия во временном и сезонном трудоустройстве сту-

## Теория и практика управления образованием

дентов, организация физкультурно-спортивного движения студенческой молодежи, нравственно-патриотическое воспитание, правовое воспитание студентов и др.) «работают» на формирование одного из компонентов здоровья (физического, психического или социального).

Во многих учреждениях высшего профессионального образования реализуются программы ориентации студентов на здоровый образ жизни. Так, нами был разработан и с 2006 года реализуется на механико-техническом факультете ЮУрГУ проект «За здоровый образ жизни». Формирование ценностных ориентаций студентов осуществляется, во-первых, через обучение научному пониманию сущности здоровья и ЗОЖ, во-вторых, через воспитание креативного валеогенного мышления и поведения, в-третьих, через формирование потребностно-мотивационной сферы личности для построения индивидуального здорового образа жизни. Данные педагогические условия приобщения студентов к ЗОЖ позволят им стать авторами и активными участниками процесса здоровьесоздания [3].

Все это позволяет содействовать продвижению студента от этапа осведомленности (об оптимальной двигательной активности, рациональном и сбалансированном питании, путях искоренения вредных привычек, рациональном режиме труда и отдыха, способах закаливания и др.) к выработке необходимого динамического стереотипа.

Без сомнения, такие составляющие личного ресурса, как направленность (система мотивов) и волевые черты личности, оказывают огромное влияние на самоуправлением таким видом личного ресурса, как здоровье. В ходе самодиагностики при изучении, в частности, дисциплины «Педагогика и психология» студент получает возможность системно оценить собственный психологический ресурс (в том числе мотивацию и развитие волевых качеств), выявить свои сильные и слабые стороны, чтобы (насколько это возможно) развить одни качества и уменьшить негативные проявления других, чтобы сформировать и сформулировать собственные цели, спроектировать собственную стратегию планирования и осуществления учебно-исследовательской и профессиональной деятельности, внести возможные изменения в стиль поведения и способ мышления.

Для развития такого элемента личностного ресурса, как психологический, большое значение имеет превращение в компетенции самоуправления рекомендаций по совершенствованию внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, воли, управлению собственным психическим состоянием и др., с которыми студенты знакомятся в курсе психологии дисциплины «Психология и педагогика». Содержание курса педагогики данной дисциплины позволяет содействовать превращению в компетенции самоуправления рекомендаций по управлению временем (составление планов на день, неделю, месяц, семестр и др.), предотвращению утомления и повышению работоспособности, работе с источниками информации (книги, конспекты лекций, интернет), осуществлению самопроверки, самоконтроля и самооценки при работе с источниками информации и выполнении заданий.

Функции самоуправления (прогнозирование, целеполагание, планирование, самоконтроль и самокоррекция) осваиваются студентами постепенно: в полной мере студенты овладевают ими на старших курсах. Уровень освоения студентами функций самоуправления, как доказано в ряде исследований, зависит от личностных свойств – автономности, волевых черт, адекватной самооценки, целеустремленности, организованности, уверенности в себе [4]. Освоению студентом функций самоуправления помогает педагогическое содействие данному процессу. Формы содействия формированию компетенций самоуправления студентов меняются в зависимости от особенностей студентов и этапа освоения функций самоуправления. Осуществление содействия ориентации студентов на самоуправление носит системный характер. Субъектами такого содействия могут являться кураторы, преподаватели, сотрудники психологической службы образовательного учреждения, сотрудники отделов, осуществляющие организацию внеучебной воспитательной работы в учреждении.

Процесс формирования компетенций самоуправления включает следующие этапы. Первоначально студент знакомится с рекомендациями по совершенствованию процесса самоуправления и осваивает их при помощи субъектов содействия (кураторов, преподавателей). Затем при освоении содержания ряда дисциплин студент осуществляет самодиагностику и выявляет проблемы, возникающие в

ходе осуществления самоуправления. После анализа вариантов решения данной проблемы осуществляется выбор оптимального и проектируются, а затем осуществляются действия по совершенствованию процесса самоуправления осуществляемой деятельностью, которые заканчиваются осмыслением имеющегося опыта самоуправления деятельностью. Субъекты содействия формированию компетенций самоуправления оказывают студенту информационную (знакомят, обращают внимание, разъясняют и др.), эмоциональную (ободряют, поддерживают) и организационную (консультируют, включают в соответствующую деятельность) помощь.

Таким образом, в ходе образовательного процесса в вузе целесообразным представляется осуществление содействия ориентации студента на самоуправление личным ресурсом. Это предполагает овладение знаниями (информацией о том, что такое личные ресурсы, каковы элементы личных ресурсов, каковы виды личных ресурсов, каковы цели, функции, содержание, методы и приемы самоуправления личными ресурсами); убеждениями (осознанием необходимости осуществления самоуправления личными ресурсами); умениями (выработкой способности правильно выполнять рекомендации, осознанно осуществлять самоуправление личными ресурсами); компетенциями (использованием освоенных умений по самоуправлению для эффективного решения задач научно-учебной, профессиональной и иной деятельности).

### Литература

1. Ананьев, Б.Г. *Избранные психологические труды: в 2 т.* / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Виленский, В.К. *Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни* / В.К. Виленский // *Теория и практика физической культуры*. – 1994. – № 9. – С. 9–15.
3. Волкова, М.А. *Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов технического факультета университета* / М.А. Волкова // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура»*. – 2007. – Вып. 13. – № 26 (98). – С. 108–115.
4. Ишков, А.Д. *Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / А.Д. Ишков. – М., 2004. – 23 с.
5. Кудряшова, В.Г. *Совершенствование умений самоорганизации учебной деятельности в процессе преподавания биологии как основа развития общеучебной компетенции студентов* / В.Г. Кудряшова // *Среднее профессиональное образование*. – 2009. – № 3. – [http://www.portalspo.ru/Journals/2009/20093/SP\\_O\\_3\\_2009.html](http://www.portalspo.ru/Journals/2009/20093/SP_O_3_2009.html)
6. Сериков, Г.Н. *Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса* / Г.Н. Сериков. – (Статья в данном выпуске).

Поступила в редакцию 6 мая 2010 г.

## УПРАВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГА

*Ю.В. Тягунова*

*Южно-Уральский государственный университет*

## UNIVERSITY HUMAN RESOURCES MANAGEMENT ON THE BASIS OF MARKETING

*Yu. Tyagunova*

*South Ural State University*

Определены компоненты человеческих ресурсов университета; рассмотрены возможности, направления и содержание маркетинга в связи с задачей оптимизации управления человеческими ресурсами университета.

*Ключевые слова:* человеческий ресурс университета, образовательно-научный процесс, профессиональная компетентность, ценностные ориентации, мотивация, здоровье сотрудников и коллектива университета, маркетинг, маркетинговые инструменты.

**Components of university human resources are identified. Resources, areas and content of marketing are reviewed in connection with the goal of optimizing university human resources management.**

*Keywords:* university human resource, educational and scientific process, professional capacity, values, motivation, health of university staff, marketing, marketing tools.

В отличие от сферы материального производства в университете ведущим является человеческий ресурс. Находясь во взаимной связи с материальным, финансовым и технологическим ресурсами, человеческий ресурс не просто является наиболее ценной и важной частью производительных сил университета, он определяет их наличие и приращение.

В человековедческих науках ресурс зачастую отождествляют с потенциалом. Однако сравнение двух данных понятий показало, что они находятся в отношении общее-частное. Так, под человеческим ресурсом в менеджменте понимают актуализированный, преобразованный профессионально-личностный потенциал (возможности) конкретного сотрудника и всей организации в целом, который способствует достижению целей организации [5]. Составляют данный потенциал профессиональная компетентность сотрудников, их системы ценностей и мотивация, здоровье сотрудников и здоровье коллектива. Преобразование компонентов потенциала в ресурс и его дальнейшее развитие могут проходить стихийно или управляемо. Последнее,

очевидно, требует определенных усилий со стороны организации и самого сотрудника. Анализ сложившегося опыта интенсификации таких усилий показал, что отечественные менеджеры в настоящее время еще не преодолели крайности, связанные как с полным отрицанием применимости зарубежной практики управления человеческими ресурсами в условиях России, так и с попытками ее полного копирования. Зарубежный опыт в этой сфере неоднозначен. С одной стороны, каждый опыт несет на себе отпечаток специфических условий тех стран, в которых он развивается. С другой стороны, в нем можно выделить универсальные основания управления человеческими ресурсами организации. Таким основанием, нуждающимся в теоретическом осмыслении и практическом применении в отечественном менеджменте является использование инструментов маркетинга при управлении человеческими ресурсами организации.

Под маркетингом будем понимать деятельность, направленную на преобразование потенциала организации в ресурс, способный адекватно отвечать потребностям контактной

аудитории организации на рынке. В настоящее время маркетинг обладает достаточно мощным запасом инструментов, содействующих управлению человеческими ресурсами, среди которых:

- маркетинговые исследования явлений в трудовом коллективе,
- прогнозирование динамики трудового коллектива организации,
- сертификация и контроллинг профессиональной компетентности сотрудников,
- реклама и PR профессионального уровня трудового коллектива в социуме,
- диверсификация заработной платы сотрудников,
- продвижение сотрудников по профессиональной лестнице,
- мероприятия направленные на популяризацию здорового образа жизни и оздоровление внутренней среды вуза.

Какие инструменты и в какой мере будут использованы менеджментом, зависит от приоритетной в организации маркетинговой концепции управления человеческими ресурсами. В рамках существующих конкурирующих маркетинговых концепций формулируются цели управления человеческими ресурсами организации, подбираются адекватные инструменты.

Производственная концепция предполагает обеспечение непрерывного роста человеческого ресурса через улучшение возрастной, квалификационной и организационной структуры трудового коллектива.

Товарно-коммерческая концепция целью представляет приращение экономической ценности человеческих ресурсов организации, их капитализацию через развитие и использование новых технологий, адекватных запросам рынка, развитие исследовательской базы.

Потребительская концепция направлена на наиболее полное удовлетворение профессиональных потребностей сотрудников, повышение ценности человека как личности, работника, гражданина, сохранение его здоровья [1].

Маркетинг в любой отрасли определяется спецификой организации. В современном университете в ходе образовательно-научного процесса человеческий ресурс способен самообеспечивать приращение своей ценности. От того, насколько успешно проходит это приращение, зависит и конкурентоспособность и рыночная ценность человеческого ресурса страны в лице выпускников университета.

Ведущим инструментом маркетинга в управлении человеческими ресурсами университета является исследование адекватности запросам рынка компонентов человеческих ресурсов университета:

- профессиональной компетентности сотрудников,
- системы ценностей сотрудников и университета в целом,
- мотивации сотрудников на осуществление профессиональной деятельности,
- личного здоровья сотрудников и социального здоровья коллектива университета.

Содержание маркетинговых исследований первого компонента заключается в выявлении:

- пробелов и несоответствий запросам рынка в содержании и уровне профессиональной компетентности;
- организационных и личностных потенциалов сотрудников, способствующих повышению конкурентоспособности университета на рынке;
- новых актуальных профессионально-личностных компетенций сотрудников, отвечающих вызовам времени;
- потенциалов освоения сотрудниками новых компетенций и благоприятных условий для этого.

Исследователи Н. Волгин, П. Журавлев, Ю. Одегов отмечают, что, с одной стороны, выявленные в ходе исследования несоответствия требований рынка и уровня профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава университета являются основанием выдвижения менеджментом вуза требований к приведению сотрудниками этих характеристик в соответствие. Для этого необходимо использовать такой маркетинговый инструмент, как контроллинг уровня профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава. С другой стороны, выполнение этих требований и обновление компетенций приводят к росту потребности преподавателя в получении более разнообразного дополнительного образования и обязывает менеджмент его организовать [5]. Маркетинговое прогнозирование как маркетинговый инструмент в связи с управлением такой составляющей человеческого ресурса, как профессиональная компетентность, должно опираться на полученные в ходе анализа результатов исследования выводы о возможных вариантах управления profes-

## Теория и практика управления образованием

сиональной компетентностью всего профессорско-преподавательского состава.

Следующим маркетинговым инструментом в этой связи является изменение доли затрат в бюджете университета на удовлетворение потребностей профессорско-преподавательского состава в области дополнительного образования, диверсификация ассортимента программ дополнительного образования для профессорско-преподавательского состава и их содержания.

Вторым компонентом человеческих ресурсов, являющимся предметом маркетингового исследования, являются системы ценностей сотрудников. Исследователи разных наук при этом указывают, что не просто сами системы ценностей являются ядром человеческого ресурса организации, но их согласованность [3].

Содержанием маркетинговых исследований этого аспекта человеческих ресурсов являются:

- исследование системы ценностей потребителей и заказчиков продуктов образовательно-научной деятельности вуза,
- исследование внутриуниверситетской системы ценностей,
- определение степени согласованности внешней и внутренней ценностных систем

В результате исследований должна уменьшиться неопределенность, сопутствующая принятию управленческих решений, связанных с маркетинговыми мероприятиями по коррекции имиджа вуза, правил и норм организационного поведения в университете, по расстановке акцентов в содержании образования студентов.

На основе исследований также делается маркетинговый прогноз поведения партнеров вуза по рынку в связи с результатами исследований и предстоящими коррекциями, планируется и осуществляется проверка конкретных гипотез. Выбор стратегии и тактики управления данным компонентом человеческих ресурсов осуществляется на основе полученных при исследовании данных и требует ответов на дополнительные вопросы:

- Какие ценности субъектов рынка, являющихся контактной аудиторией университета являются приемлемыми для университета: ценности потребителей и заказчиков, ценности общие для всех членов социума, ценности, провозглашенные государством, как социальные?

- Каков приоритет в системы ценностей университета: это ценности его сотрудников, администрации, ценности, провозглашенные как ценности российского образования?

- Какими могут быть меры университета по согласованию систем ценностей [2].

Третьим компонентом человеческого ресурса является мотивация профессорско-преподавательского состава. В структуре человеческого ресурса мотивации принадлежит особое место: «сильные» и «слабые» специалисты различаются не только по уровню компетентности, но и по уровню и структуре мотивации.

Исследование мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза является в настоящий момент наиболее актуальным направлением маркетинговых исследований не только потому, что высокий уровень мотивации специалиста позволяет развивать его профессиональную компетентность как на этапе выбора профессии, так и в процессе совершенствования его как профессионала, но и потому, что применение различных факторов мотивации в управлении человеческими ресурсами позволит повысить эффективность рыночной деятельности вуза.

В.И. Климычев и А.П. Смирнова экспериментально доказали, что мотивация определяется сложным соотношением различных побуждений, входящих в мотивационную сферу, и рассматривается как движущий фактор развития профессионала, что в комплексе способствует эффективному развитию профессиональной компетентности и системы ценностей личности. В начале своей профессиональной деятельности, по мнению исследователей [3, 4], основным мотивом преподавателя является стремление к самоутверждению, признанию со стороны студентов, коллег, руководителей. Затем акцент переносится на содержание профессиональной деятельности, преподаватель активно овладевает преподаваемым материалом, что приводит к повышению его интереса к способам педагогической работы. Впоследствии начинают преобладать интересы к пониманию значимости и ценности профессии для социума и устанавливается система профессиональных ценностей. То есть мотивация педагога развивается поэтапно и воздействует на остальные компоненты человеческого ресурса – профессиональную компетентность и систему ценностей [3].

Маркетинговые исследования профессиональной мотивации преподавателя высшей школы представлены тремя направлениями [3]:

- исследования мотивов выбора педагогической профессии,
- исследования мотивов осуществления профессиональной деятельности,
- исследования мотивов совершенствования педагогической деятельности.

В результате такое исследование поможет менеджменту определиться с основным кругом управленческих маркетинговых инструментов, направленных на коррекцию мотивации (стимулирование). Стимулирование имеет различные формы.

В практике управления организацией одной из самых распространенных его форм является материальное стимулирование. Однако очень важно учитывать ситуацию, в которой материальное стимулирование осуществляется, и стараться избегать преувеличения его возможностей, так как человек имеет очень сложную и неоднозначную систему потребностей, интересов, приоритетов и целей. Особенно это нужно учитывать в развитии мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, в которой материальные стимулы тесно связаны с профессиональными мотивами и мотивами личностной самореализации.

Тщательный анализ результатов маркетингового исследования мотивации позволит адекватно применять такой маркетинговый инструмент, как диверсификация заработной платы сотрудников вуза. Так, незаслуженно высокая зарплата снижает уровень удовлетворения преподавателя от работы, а недостаточное материальное стимулирование может привести к чрезмерному увлечению преподавателей высокооплачиваемой работой за пределами вуза. Замеченная в практике последняя тенденция отрицательно повлияла на организацию образовательно-научного процесса в вузах страны и на профессиональную деятельность преподавателей. Отток квалифицированных преподавателей в другие сферы, увеличение доли совместительства, привлечение к педагогической деятельности людей, не имеющих достаточной научно-педагогической квалификации, — отчетливо проявляются в жизни современных российских вузов. А между тем подобная ситуация скорректирована в зарубежных управленческих концепци-

ях, в которых предусмотрено ограничение на работу по совместительству (одним днем в неделю).

Четвертым компонентом человеческого ресурса является здоровье сотрудников и коллектива университета. Содержанием маркетинговых исследований в данном направлении является:

- выявление психологического климата в трудовом коллективе университета и измерение степени его влияния на продуктивность работы вуза;
- выявление состояния физического, психического, социального здоровья сотрудников и измерение степени его влияния на конкурентоспособность преподавателя на рынке труда в образовании, на меру участия преподавателя в достижении целей университета;

- установление факторов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, влияющих на психологический климат в коллективе и здоровье сотрудников.

В результате анализа данных исследований менеджмент может принять управленческое решение о применении таких маркетинговых инструментов, как PR организационной культуры вуза, диверсификация заработной платы сотрудников ведущих здоровый образ жизни (например, выплата премии сотрудникам, проработавших 3–5 лет без больничных листов), продвижение сотрудников, ведущих здоровый образ жизни, по профессиональной лестнице, популяризацию здорового образа жизни и оздоровления внутренней среды вуза.

Подводя итоги, следует констатировать, что задача управления человеческим ресурсом университета, актуализировавшаяся в вузах на этапе внедрения рыночных отношений, с помощью инструментов маркетинга может быть решена успешнее и может приводить к максимизации социально-экономического эффекта от управления человеческими ресурсами вуза. При этом социальный эффект от управленческих мер по развитию человеческого ресурса университета может быть оценен по устойчивому, непрерывному приращению профессиональной компетентности сотрудников университета, стремлению сотрудников к справедливой государственно-общественной оценке результатов их деятельности, росту уровня благосостояния, качества и стиля жизни, удовлетворенностью жизнью и трудовой деятельностью сотрудников, по гармоничной возрастной

структуре, физическому, психическому и социальному здоровью людей, по нормам поведения, степени удовлетворения материальных и духовных потребностей сотрудников [3].

Экономический эффект представлен двумя критериями: явный и косвенный.

Явный критерий отражается в более рациональном использовании человеческих ресурсов университета в целом, проявляющемся в увеличении вклада профессорско-преподавательского состава в образовательную индустрию и производство интеллектуальной собственности университета, в повышение качества образования, в создание общего дохода вуза.

Косвенный критерий измеряется приростом материальных благ страны, который обеспечивается благодаря повышению квалификационного уровня выпускников и за счет внедрения в производственную и бизнес-сферы новаций, осуществленных преподавателями вузов.

### *Литература*

1. Авсянников, Н.М. *Маркетинг в образовании: учеб. пособие* / Н.М. Авсянников. – М.: РУДН, 2007. – 158 с.

2. Баширова, Е. *Трансформация ценностей демократического государства. Посткоммунистическая трансформация и формирование демократического общества в России* / Е. Баширова // *Правозащитник*. – 1999. – № 3. – С. 13–15.

3. Волгин, Н. *Мотивационная основа эффективности труда* / Н. Волгин, Е. Валь // *Человек и труд*. – 2000. – № 4. – С. 75–79.

4. Климьчев, В.И. *Проблемы мотивации и удовлетворенности трудом* / В.И. Климьчев, А.П. Смирнова // *Социологические исследования*. – 1999. – № 12. – С. 77.

5. Одегов, Ю. *Управление человеческими ресурсами: опыт индустриально развитых стран: учеб. пособие* / Ю. Одегов, Н. Волгин, П. Журавлев. – М.: Экзамен, 2002. – 113 с.

*Поступила в редакцию 13 мая 2010 г.*



## ЕВРОПЕЙСКИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО РУКОВОДСТВА

*И.А. Иваненко*

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия*

## EUROPEAN MODELS OF TRAINING SCHOOL MANAGERS

*I. Ivanenko*

*Sterlitamak State Pedagogical Academy*

**Выявлены европейские тенденции в подготовке школьных администраторов. Проанализированы и выявлены три наиболее типичные модели подготовки специалистов в области управления (руководства) школьным образованием.**

*Ключевые слова: компетентностный подход, профиль компетенций руководителей школ, школьное руководство, руководство-лидерство, модель.*

**European tendencies in training school managers are revealed. The three most typical models of training school education managers are detailed.**

*Keywords: competence approach, profile of school managers' competences, school management, management and leadership, model.*

Разработка новых или адаптация известных моделей подготовки руководителей школы являются одной из актуальных задач педагогики. В настоящее время существует большой объем исследовательских материалов, которые представляют модели управления в образовании. Одним из наиболее полных является аналитический доклад «Организация экономического развития и сотрудничества (ОЭСР) по совершенствованию школьного руководства (Improving School Leadership)» [6, 7]. Материалы доклада позволили автору выделить две тенденции в подготовке школьных администраторов, которые характеризуют происходящие в области профессионального образования изменения.

Первая тенденция связана с общим переходом образования на компетентностный подход. В целях его реализации проводятся исследования эффективности управления и на основе метаанализа разрабатывается профиль компетенций руководителей школ.

Вторая – связана с реализацией социального заказа на образование, что также предполагает проведение исследований и выделение проблем руководства школьным образованием.

В докладе ОЭСР раскрывается понятие

«школьное руководство» (school leadership). Анализируя обширную литературу по проблемам школьного руководства, в числе распространенных точек зрения мы выделили два основных суждения.

1. Большинство определений понятия «руководство» допускает наличие некоего процесса воздействия посредством осуществления намеренного влияния одного индивида (или группы индивидов) на действия другого индивида (или группы) с целью структурирования деятельности и взаимоотношений внутри группы или организации. Термин «намеренное влияние» (intentional influence) представляется важным в силу того, что сам процесс руководства опирается на сформулированные цели-намерения или планируемые результаты.

2. Под термином «школьное руководство» (school leadership) в зависимости от странового контекста подразумевается либо управление (school management), либо администрирование (school administration) школы.

Понятие «руководство-лидерство» затрагивает процесс управленческой деятельности внутри организации посредством формирования у ее членов определенного рода установок, мотиваций и поведенческих практик, по-

## Теория и практика управления образованием

нятие «руководство-менеджмент» в большей степени связано с выполнением текущих задач организации. Между понятиями «управление-менеджмент» и «управление-администрирование» существуют концептуальные различия, которые относятся к сфере полномочий и ответственности школьного руководства. В результате нами был сделан вывод, что для руководства школой представляет трудность обеспечение баланса между задачами высокого порядка – задачами «руководства-лидерства» (совершенствование качества работы преподавательского состава, достижение прогресса в обучении, роста эффективности воздействия школы на социализацию учащихся) и рутинными задачами, составляющими основу менеджмента (management). Также сложно установить баланс между двумя предыдущими задачами и обязанностями по администрированию (administration), которые определены в должностных обязанностях руководителей.

По мнению авторов доклада ОЭСР, понятие «руководство-лидерство» («leadership») – более современное, так как оно предполагает, что управленческие полномочия предоставляются более чем одному человеку, распределяются между разными участниками, выполняющими различные функции и роли как внутри, так и за пределами школы. Поэтому программы подготовки руководителей школы должны быть направлены на подготовку лидеров и быть разнообразными. В докладе дается обобщенное мнение руководителей образования различных стран – нужно готовить руководителей не только к административным функциям управления, следует сделать их способными к эффективному социальному менеджменту и лидерству. Результаты отчета, представленного в докладе, активизировали открытие магистерских программ для подготовки руководителей школьного образования. В результате сложилось две модели подготов-

ки руководителей школ и их назначения на должность (см. рисунок).

Анализ различных моделей подготовки школьных руководителей в Европейских странах позволяет выделить в качестве примера Финляндию, где осуществляется системная подготовка школьного руководства на базе университетского образования.

На примере Финляндии видно, как повышение качества подготовки педагогических кадров в рамках одного из сегментов университетского сектора (педагогических магистратур) влияет на повышение качества школьного обучения. Уже более 10 лет в стране реализуется доктрина непрерывного образования, что помимо прочего предполагает сотрудничество школ и университетов на нормативных основаниях. В 2004 году в «Акт об университетах» были внесены изменения. Наравне с преподаванием и исследовательской деятельностью – функцией университетов законодательно закреплена «третья роль вузов»: их «социальная миссия». Проводятся исследования участия университетов в социальном развитии, в том числе и в области школьного образования. В результате в Финляндии создана стройная система подготовки кадров для школьного образования [2] (см. таблицу).

Сильные стороны руководства школой в Финляндии отражены в докладе Министерства образования этой страны, посвященном школе лидерства [5]. К сильным сторонам руководства отнесены следующие.

– Долгосрочная политика в области образования (решения принимаются путем проведения широких консультаций).

– Интерактивные и прозрачные системы принятия решений, которые способствуют осуществлению ключевых школьных реформ и создают приверженность к ним.

– Децентрализация принятия решений, являющаяся одним из основных преимуществ. Руководители учебных заведений мо-

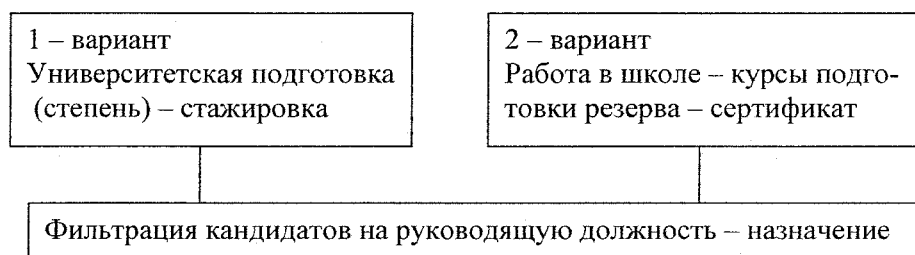


Рис. 1. Модели подготовки руководителей школьного образования и их назначение на должность

## Подготовка педагогических кадров в Финляндии

Квалификационная должность	Степень	Кредитов (лет)
Преподаватель дошкольных учреждений	Бакалавр искусств (воспитания)	180 (3 года)
Школьный учитель (первичный уровень)	Магистр педагогики	300 (5 лет)
Учитель-предметник (начального и среднего уровня)	Магистр искусств, магистр наук, мастер образования и педагогических исследований	300 (5 лет)
Специалист педагогического образования	Магистр в области образования или специального образования	300 (5 лет)
Директор с дипломом школы лидерства	Квалификация учителя (высший уровень)	25 (менеджерская подготовка) и 25 (исследовательская)

гут принимать решения по широкому кругу вопросов, касающихся развития школы, так как они не загружены проверками и ведомственными отчетами.

– Администрация страны и территорий может сосредоточиться на долгосрочном стратегическом планировании в области образовательной политики и развития законодательства.

– Школа лидеров готовит высокообразованных руководителей и постоянно повышает их квалификацию по современным моделям лидерства.

– Постановка задач развития школы и их решение находятся в зоне ответственности образовательных учреждений. Это, например, организация обучения, решения по работе школьной сети и т. д. Для того чтобы руководители были способны к постановке и решению подобных задач, постоянно совершенствуются и реализуются программы развития специальных знаний и компетенций руководителей.

– Ассоциация школьных лидеров взяла на себя разработку новых моделей школы, их анализа и распространения примеров удачных решений.

– Руководители учебных заведений широко участвуют в профессиональном развитии, для чего создаются виртуальные ресурсы и службы сопровождения.

В докладе дан анализ содержания программ подготовки руководителей школ, которые концентрируются на двух направлениях работы руководителя школы. Первый блок в содержании программ подготовки связан со спецификой работы самой школы. Анализ этих программ позволил нам выделить общие моменты. Так, в большинстве случаев программы включают:

- 1) школьные законы или другое законодательство, касающееся школьного образования;
- 2) административные проблемы школьного образования;
- 3) однородную оценку в образовательном учреждении;
- 4) участие школы в муниципальной однородной оценке;
- 5) внутреннюю кооперацию в образовательном учреждении;
- 6) международное сотрудничество;
- 7) мультикультуризм;
- 8) национальные стандарты обучения;
- 9) отражение специфики конкретной школы;
- 10) предметные области школьного образования плана;
- 11) индивидуализацию образования;
- 12) инструкции по удовлетворению специальных потребностей в школьном образовании;
- 13) управляющие советы;
- 14) оценивание учащихся;
- 15) обучение основам предпринимательства;
- 16) квалификации ICT;
- 17) повышение квалификации работников школы;
- 18) кооперацию с «миром работы»;
- 19) работу с педагогической документацией.

Второй блок подготовки отражает специфику реализации конвенциональной политики в сфере школьного образования и включает следующие девять направлений, связанных с новым пониманием социального заказа и партнерства:

- 1) разработку программ развития школьного образования как коллективного и персонального документа ответственности;
- 2) кооперацию между школами;
- 3) кооперацию между школой и муници-

## Теория и практика управления образованием

пальным департаментом;

- 4) кооперацию между муниципалитетами;
- 5) региональную кооперацию;
- 6) стратегическое руководство;
- 7) педагогическое руководство;
- 8) финансовое руководство;
- 9) руководство штатом сотрудников.

Как показал сравнительный анализ, наиболее разнообразные программы подготовки руководителей школьного образования традиционно реализуются в университетах Великобритании [1]. Например, программа School Business Management (DSBM). Программа готовит инвестиционных менеджеров и экспертов для школьного образования, которые должны улучшить эффективность деятельности школ. Она включает три учебных блока – Стратегическое управление, Совершенствование школьного управления, Управление изменениями [3].

В институте педагогики Ноттингемского университета (одного из лучших британских университетов) для магистров предлагается программа «Образовательное лидерство». Продолжительность 1 – полный год или 2–4 неполные.

Цель программы – дать ее участникам возможность применить теорию и идеи о развитии школьного образования на практике и использовать знания, которые предоставляют в этой области международные сообщества сферы образования.

Программа позволяет:

– Отработать умение критической оценки школьной организации, в которой работают ее участники.

– Сформировать умения управлять изменениями, содействовать развитию коллег и организации школы.

– Знать и применять новые теории образования.

– Исследовать, каким образом эффективное руководство может помочь видеть более широкий контекст своей работы.

– Проводить исследование в области потребностей учителей и учащихся.

– Отработать навыки: критической рефлексии, критического чтения, критической письменной речи, исследования и проектирования, этики руководства.

Программа может быть изучена по трем маршрутам магистратуры в области лидерства в образовании.

Маршрут 1 – Частичная занятость: в университете и дома (летний этюд с дополни-

тельной поддержкой виртуального обучения).

Маршрут 2 – Полная занятость: в университете и дома (при дополнительной поддержке на семинарах и в виртуальном обучении).

Маршрут 3 – Частичная занятость: в университете и дома (школы или группа школ могут договориться о частичном обучении в школе, на рабочем месте).

Школы или группы школ, которые заинтересованы в этих маршрутах, изучают следующие модули.

Модуль 1 (для всех маршрутов) – индивидуальное понимание организационного развития (30 кредитов). Модуль посвящен: осведомленности и пониманию себя как лидера, развитию навыков межличностного общения, руководству изменениями, созданию организационной культуры, изучению инструментов критического анализа и рефлексии.

Модуль 2 (для всех маршрутов) – эффективное лидерство и изменения в образовании (30 кредитов). Модуль позволит изучить: природу и практику руководства, теории управления, мотивацию персонала, поведение и компетенции, силу и власть в организации, новшества.

Модуль 3 – для маршрутов 1 и 2 – вопросы в области лидерства (30 кредитов). Модуль обеспечивает доступ к ключевым современным наработкам, связанным с руководством: роль лидерства в технологиях обучения; инновации в образовании; лидерство в различных культурах; международная политика и управление в образовании; эмоции и этическое поведение руководителей, доверие в организациях.

Модуль 4 – только для маршрутов 1 и 2.

Модуль 3 – для маршрута 3. Практика планирования (30 кредитов). Активное критическое рассмотрение исследований в образовании в контексте рабочего места (концептуализация идей и данных; дилеммы образования; процессы исследования и их результаты), различные подходы в исследованиях образования.

Модуль 4 – только для маршрута 3. Проведение и оценка практики (по запросу) (30 кредитов). Большая часть содержания, структуры и организации модуля вытекает из процесса познания себя, включая: формулировку задания, проведение исследования; оценку результатов, анализ и обзор результатов.

Студенты должны успешно пройти четыре основных модуля, включая письменные работы, представляющие тридцать кредитов

каждая. Кроме того, они должны представить диссертацию (или эквивалент) на сумму шестидесяти кредитов по теме, связанной с одним из модулей и одобренной наставником, – 180 кредитов.

Кроме того, можно пройти программы магистратуры по Управленческому консультированию. Ноттингемский университет является партнером многих университетов Европы, в том числе и российских по проекту BRIDGE [9].

Нужно отметить, что существуют программы для руководителей определенного уровня образования в Великобритании. Они имеют название «Head teacher». Эти программы готовят руководителей учительского персонала и соотнесены с другой рамкой квалификаций. Ассоциация и университеты предлагают программы лидерства для трех групп практических работников школ: Headteacher or Principal, Deputy headteacher(s), Assistant headteacher(s) [4].

Разнообразные программы для школьных лидеров предлагают университеты и других европейских стран. Анализируя множество из них, мы пришли к мнению, что весьма эффективна программа «Мастер школьного лидерства» в Национальном университете Ирландии в Мэйнуоте (National University of Ireland, Maynooth). Она включает три обязательных модуля в первый год обучения:

- 1а. Равенство и разнообразие в образовании.
- 1б. Школа как образовательная среда.
2. Школы и образовательное лидерство.
3. Введение в исследования в области образования.

Во второй год обучения нужно пройти еще два обязательных модуля.

4. Школа лидерства: финансовые, законодательные и политические контексты и их последствия.

5. Информационные и коммуникационные технологии для преподавания, обучения и управления в школьной среде.

6. Защита диссертации.

Дополнительный модуль – участие в семинарах по образовательной политике.

Школа лидерства разработана для удовлетворения потребностей школ, учителей и выпускников – бакалавров образования, которые стремятся к руководящим должностям в школах. Она дает возможность уточнить собственные ценности, одна из которых – человек, определить роль этих ценностей при осуществлении руководства школой. В частности, она позволяет: развивать свой потен-

циал для содействия школе как учебному сообществу; отрабатывать навыки участия в руководящей работе, исследовательской практике; учиться понимать правовой и политический контекст работы школы; учиться устанавливать балансы взаимоотношений в рамках школьного сообщества; обращаться к международным исследованиям в области школьного руководства [8].

Кроме университетских магистерских и докторских программ, которые готовят школьных администраторов, существуют и программы подготовки школьных лидеров, которые создает и реализует Национальный центр развития подготовки школьных управленцев (NDCSMT). В задачу данного центра входит не только организация подготовки, но и анализ существующих в данной области проблем, а также разработка соответствующих рекомендаций по подготовке управленцев.

В целях содействия обновлению подготовки школьных лидеров была создана Европейская сеть исследований и подготовки управленцев в образовании (European Network for Research and Teaching in Educational Management). В задачи этой организации входит повышение управленческой компетентности, отбор школьных лидеров, а также изучение влияния различных моделей управления с общественным участием на руководство школой. Европейская школа образовательного менеджмента проводит обучение школьных лидеров с помощью консультаций и заочной формы обучения. Слушатели набираются из стран ЕС по ряду направлений: школьные руководители, инспекторы, старшие учителя, специалисты по организации и менеджменту. Обязательно учитывается, а затем и используется в процессе подготовки «национальный опыт» участников. Таким образом, можно выделить третью модель подготовки школьных лидеров – модель сетевой кооперации. Данная модель рассматривается шире, чем просто повышение квалификации, так как она предполагает обучение и сдачу экзаменов на получение сертификата, который подтверждает качественное профессиональное управленческое образование.

В целом можно отметить, что в Европейских странах происходит профессионализация школьного руководства. Программы для лидеров образования выстраиваются на основе Европейской и Национальных рамок квалификации. Они также предполагают разнообразную подготовку по различным моделям образования, но все они завершаются сдачей

квалификационных экзаменов и предполагают получение или университетского магистерского диплома, или профессионального сертификата. Анализ европейских отчетов позволил нам сделать вывод о том, что система подготовки лидеров образования имеет много общего в различных странах, но всегда связана с приоритетами развития страны и социальным контекстом работы школы.

### Литература

1. Данданова, С.В. Подготовка руководителей школ в Англии на базе Национального колледжа управления школой / С.В. Данданова // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 3 (44). – С. 139–148.
2. Обзор систем образования стран ОЭСР: Система образования Финляндии: успехи школьного обучения и «третья роль» университетов. – М.: Центр ОЭСР – ВШЭ, 2005. – 144 с.
3. Anglia Ruskin University. Cambridge Campus Faculty of Education <http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home/faculties/education.html> (дата обращения август 2009).
4. Grace G (2000) *Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship*. – *British Journal of Educational Studies*. – Vol. 48, № 3. – P. 231–247.
5. *Improving School Leadership, Finland Country Background Report Publications of the Ministry of Education. Department for Education and Science*. – 2007. – 56 p.
6. *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD. Directorate for Education. Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman. – Publication Date: 28 August. – 2008. – 195 p.
7. *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD. Directorate for Education. Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche and David Hopkins. – Publication date: 28 August. – 2008. – 275 p.
8. National University of Ireland, Maynooth. <http://www.nuim.ie> (дата обращения – сентябрь 2009).
9. The University of Nottingham. <http://www.nottingham.ac.uk/> (дата обращения – сентябрь 2009).

**Поступила в редакцию 3 июня 2010 г.**

# Теория и методика профессионального образования

УДК 378.147-378.016:81-028.31  
ББК Ю953+Ш143.21-923.4

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

*Е.Г. Короткова*  
*Южно-Уральский государственный университет*

## TRAINING STUDENTS FOR USING NONVERBAL COMMUNICATION MEANS WHEN INTERACTING WITH ENGLISH SPEAKING PARTNERS

*E. Korotkova*  
*South Ural State University*

Выделены невербальные средства общения для дальнейшего рассмотрения особенностей их употребления в британской, американской и русской культурах. Подготовка русских студентов к использованию данных средств при взаимодействии с британскими и американскими партнерами осуществляется в три этапа с учетом особенностей использования невербальных средств иноязычными партнерами.

*Ключевые слова:* вербальные средства общения, невербальные средства общения, иноязычные партнеры, подготовка студентов, иноязычная культура.

Nonverbal communication means are singled out for further studying peculiarities of their application in British, American and Russian cultures. Training Russian students for these means application when interacting with British and American partners is realized within three periods. Peculiarities of nonverbal means application by partners speaking another language are taken into account.

*Keywords:* verbal communication means, nonverbal communication means, partners speaking another language, training students, foreign culture.

Одной из проблем российской высшей школы на сегодняшний день становится резкое падение числа абитуриентов, что связано с кризисом власти, распадом Советского Союза, падением уровня жизни граждан и, как следствие, с демографическим спадом. Количество абитуриентов с их человеческим потенциалом можно назвать потенциальными человеческими ресурсами в области высшего образования, а также во всех областях общественной жизни страны. Снижение данного количества – процесс, исторически обусловленный, на который невозможно повлиять. Однако на содержание человеческого потенциала можно и следует оказывать влияние,

повышая качество различных компетенций будущих специалистов.

При изучении английского языка человеческий потенциал студента повышается путем повышения уровня владения межкультурной компетенцией. В широком смысле межкультурная компетенция понимается как способность успешно общаться с представителями различных культур [2]. Опираясь на выделение в общении многими учеными как вербальной, так и невербальной сторон, под межкультурной компетенцией мы будем понимать адекватное использование вербальных и невербальных средств общения при взаимодействии с иностранным партнером с целью

## Теория и методика профессионального образования

ориентирования в социо-культурном контексте конкретной коммуникативной ситуации.

Одним из требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке студентов по иностранному языку является знакомство с особенностями культуры страны изучаемого языка [1]. Кроме того, ряд ученых делает акцент на необходимости подготовки студентов к использованию как вербальных, так и невербальных средств в общении с иноязычными партнерами [2, 6, 10, 12, 13]. Действительно, в использовании единого вербального языка представителями разных культур и в использовании ими невербальных средств имеются свои особенности.

Однако в научной литературе, посвященной обучению английскому языку, отсутствует описание данных особенностей использования невербальных средств представителями англоязычных культур (английской, американской, канадской, австралийской) в отдельности. Подготовка студентов к использованию невербальных средств, специфичных для культуры партнера по общению, уделяется недостаточно внимания. Поэтому можно говорить о **противоречии** между необходимостью подготовки студентов к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с партнерами, принадлежащими к различным англоязычным культурам, и неразработанностью данного аспекта в теории и практике обучения английскому языку.

К выделению невербальных средств общения существуют различные подходы. Например, Е.Н. Резников, В.С. Фатеев и другие отличают визуальные, акустические, тактильные и ольфакторные средства, апеллируя к четырем органам чувств: зрение, слух, осязание и обоняние [6, 10]. Г.Е. Крейдлин в своей работе «Невербальная семиотика» описывает содержание данной науки и называет те частные науки, из которых она состоит:

1. Паралингвистика (о звуковых кодах невербального общения).
2. Кинесика (о жестах и жестовых движениях).
3. Окулесика (о языке глаз).
4. Аускультация (о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей).
5. Гаптика (о языке касаний и тактильной коммуникации).
6. Гастика (о знаковых и коммуникативных свойствах пищи и напитков, о приеме пищи).

7. Ольфакция (о языке запахов, смыслах, передаваемых с помощью запахов).

8. Проксемика (о пространстве общения).

9. Хронемика (о времени общения).

10. Системология (о системе объектов, каковыми люди окружают свой мир).

Каждая из этих наук имеет специфические средства:

- паралингвистические (звуковые коды);
- кинесические (жесты);
- окулесические (язык глаз);
- аускультационные (аудиальное поведение);
- гаптические (касания, тактильная коммуникация);
- гастические (пища и напитки);
- ольфакторные (запахи);
- проксемические (пространство);
- хронемические (время);
- системологические (системы объектов, которыми люди окружают свой мир).

Наиболее значимыми невербальными средствами являются, по мнению Г.Е. Крейдлина, паралингвистические, кинесические, окулесические, гаптические и проксемические [3].

Изучив различные подходы к пониманию невербальных средств общения, следует отметить, что наиболее полной и обобщенной классификацией данных средств является классификация Г.Е. Крейдлина. Опираясь на данную классификацию, будем понимать под невербальными средствами общения паралингвистические, кинесические, окулесические, гаптические и проксемические средства.

Поскольку в языковом (вербальном) аспекте обучение английскому языку опирается на английскую и американскую культуры, то и подготовку студентов к использованию невербальных средств будем рассматривать в рамках этих двух культур.

Итак, на первом этапе подготовки студенты знакомятся с особенностями использования невербальных средств коммуникации партнерами, принадлежащими к английской и американской культурам. **Под особенностями использования невербальных средств иноязычными партнерами мы понимаем сопровождение процесса речевого общения неязыковыми средствами (паралингвистическими, кинесическими, окулесическими, гаптическими и проксемическими), принятыми в данной иноязычной культуре, которые дополняют смысл речевого высказывания или заменяют его.**



В плане использования **паралингвистических средств** следует отметить, что англичане говорят очень тихо, не любят внимание общественности [11]. В то время как американцы говорят громко, открыто, показывая, что у них нет секретов [4, 7]. Поэтому при общении с англичанами необходимо уменьшить громкость голоса, а при общении с американцами – повысить.

В использовании кинесических средств мимика занимает одно из главных мест и отражает коммуникативное намерение собеседника. Русская мимика показывает действительное настроение человека, а не скрывает его. По наблюдениям некоторых авторов, русские чаще краснеют и бледнеют, чем американцы и англичане [5]. При рассмотрении английской и американской мимики заметна общая отличительная черта – улыбчивость. Чем больше американцы и англичане улыбаются при приветствии, тем больше вежливости они демонстрируют по отношению к собеседнику в данной коммуникативной ситуации. Улыбка в процессе диалога с собеседником, с их точки зрения также сигнализирует о вежливости к собеседнику, о том, что участники вежливо слушают друг друга [8]. Улыбка «вежливости» или «из вежливости» в русском коммуникативном поведении не принята. К такой улыбке русский человек обычно относится настороженно или даже враждебно. Постоянная вежливая улыбка называется у русских «дежурной улыбкой» и считается плохим признаком, проявлением неискренности человека, скрытности, нежелания обнаружить истинные чувства, предпочтение отдается сдержанной, неинтенсивной улыбке [5]. Следовательно, при общении с английскими и американскими партнерами русским необходимо чаще улыбаться, чтобы проявить вежливое отношение к культуре собеседника.

В использовании окулесических средств русскими, американцами и англичанами также имеются свои особенности. Американские партнеры смотрят в глаза только тогда, когда хотят убедиться, что собеседник их правильно понял. Английские партнеры постоянно смотрят на собеседника, когда его слушают, а в знак того, что они услышали и поняли, моргают глазами [4, 7, 11]. Русские больше и дольше смотрят в глаза и лицо другого, пристально оглядывают вещи другого человека [5]. Таким образом, при общении с английскими и американскими партнерами русскоязычным необходимо снизить интенсивность

контакта глаз, отказаться от пристального изучения иноязычного партнера.

Особенности использования гаптических средств русскоязычными партнерами, американскими и английскими можно проследить в неофициальной ситуации при встрече с другим человеком. Англичане и американцы не подают руку при встрече. Англичане прибегают к легкому кивку головой, а американцы – к «вспышке бровей». Рукопожатие используется этими двумя культурами только в официальных случаях и при знакомстве, первой встрече [4, 7]. В отличие от американцев и англичан русскоязычные люди часто подают руку при встрече в неофициальной ситуации общения, причем это рукопожатие длинное [5].

В деталях проксемики заметны явные отличия между русскоязычной, английской и американской культурами. Социальное положение, например, обозначается у американцев самим пространством, т. е. по адресу человека можно определить его социальный статус [9]. В то время как для англичан пространство не играет большой роли в определении их социального положения, которое определяется социальной системой, то есть принадлежностью к определенному классу, например, лордов [4, 11]. Пространство в определении социального положения русскоязычного народа играет такую же роль, как и у американцев. Поэтому при общении с американцем место его проживания определит стиль общения. Если американец живет в престижном районе, то его социальный статус высок и стиль общения должен соответствовать данному статусу [9]. Стиль общения с англичанином не определяется пространством, а его принадлежностью к тому или иному классу, наличием какого-либо титула. Например, при общении с английской королевой запрещено касаться Ее Величества [4, 11].

В распределении пространства русскоязычные люди имеют большее сходство с англичанами, чем с американцами. Дело в том, что и англичане, и русскоязычные спокойно относятся к тому, что у них может не быть личного офиса, например. Более того, в русском офисе допускается установка столов сотрудников друг против друга [5]. Такое отношение к пространству уходит своими корнями в детство англичан и русскоязычных, которые воспитываются в детской вместе со своими братьями и сестрами. Американцы более требовательны к личному пространству, что выражается в их необходимости иметь свой

## Теория и методика профессионального образования

офис или отдельное закрытое рабочее место. В быту у американцев имеется четкое разделение пространства на мужское и женское: кухня и спальня принадлежит матери или жене, а кабинет, гараж или подвал – мужчине.

Разное отношение к личному пространству англичан, русскоязычных и американцев заметно в ситуации, когда у человека возникает потребность быть одному. Американец удовлетворяет эту потребность, уединяясь за закрытыми дверями в комнате. У англичан и русскоязычных, у которых с детства не было собственных комнат, не выработалась привычка использовать пространство в качестве барьера от других людей. Они перенесли эти барьеры внутрь себя. В присутствии американцев не следует уходить в себя, а уход американца в замкнутое пространство следует воспринимать с уважением.

Второй этап подготовки студентов к использованию невербальных средств коммуникации при общении с англоязычными партнерами предполагает просмотр русских, английских и американских видеofilьмов с целью поиска невербальных средств общения, использованных героями фильма и которые показывают самобытность данной культуры. В процессе просмотра фильма студентам необходимо заполнять следующую таблицу.

Использование невербальных средств общения				
паралингвистические	кинесические	окулесические	гаптические	проксемические

По окончании просмотра студенты обсуждают отмеченные ими невербальные средства общения и ситуацию общения, в которой они были использованы.

На третьем этапе подготовки студентов к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с англоязычными партнерами предполагается самостоятельное сопровождение речи невербальными средствами в рамках определенной ситуации общения, которая задается диалогом. Сначала этот диалог студент заучивает наизусть, отрабатывает употребление вербальных средств общения. Затем вместе со своим партнером он определяет, какие две культуры будут взаимодействовать и каждый из них подбирает невербальные средства, характерные каждой из выбранных культур. После того, как отработано употребление вербальных средств общения и продуманы варианты употребления невербальных средств, данный диалог студенты разыгрывают

перед аудиторией. Задача аудитории – определить, представители каких культур разыграли конкретную ситуацию общения. Задача самих собеседников состоит не только в употреблении своих уникальных невербальных средств общения, но и проявлении лояльного отношения к другой культуре. Под лояльным отношением к другой культуре мы понимаем использование таких невербальных средств общения, которые понятны и близки конкретной культуре, которые могут сблизить собеседников, а не оттолкнуть друг от друга.

Подготовку студентов к использованию невербальных средств при общении с иностранным партнером следует осуществлять в рамках аудиторной работы на разных этапах занятия: речевая зарядка в начале занятия или отработка навыков диалогической речи на основном этапе. Данная подготовка осуществляется и в рамках самостоятельной работы студентов, когда требуется время, чтобы отработать речь, продумать верные решения по выбору невербальных средств общения.

По прохождении этих трех этапов подготовки студент вступает в общение с английским или американским партнером в режиме реального времени. Сопровождение речи невербальными средствами общения, которые понятны и близки культуре собеседника, а

также лояльное отношение к использованию некоторых невербальных средств собеседником будут способствовать установлению контакта с иностранцем.

Таким образом, студентов необходимо готовить к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с англоязычными партнерами, чтобы повысить человеческий потенциал студентов в целом и уровень их межкультурной компетенции в частности.

### Литература

1. Архив государственных образовательных стандартов, примерных учебных планов и программ высшего профессионального образования. – <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>
2. Грейдина, Н.Л. Невербальный деловой английский язык / Н.Л. Грейдина. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 133 с.

3. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 584 с.
4. Павловская, А.В. Англия и англичане / А.В. Павловская. – М.: Изд-во Московского университета: Триада лтд, 2004. – 264 с.
5. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.
6. Резников, Е.Н. Психология этнического общения / Е.Н. Резников. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 160 с.
7. Стивенсон, Дуглас К. Америка: народ и страна: пер. с англ./ Дуглас К. Стивенсон. – М.: ППП (Проза. Поэзия. Публицистика), 1993. – 192 с.
8. Сухарев, В.А. Мы говорим на разных языках / В.А. Сухарев. – М.: Агентство «Фаир», 1998. – 416 с.
9. Фаст, Д. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Д. Фаст, Э. Холл; пер. с англ. Ю.В. Емельянова. – М.: Вече: Персей: АСТ, 1995. – 432 с.
10. Фатеев, В.С. Основы делового общения: учеб. пособие / В.С. Фатеев. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 69 с.
11. Фокс, К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / К. Фокс; пер. с англ. И.П. Новоселецкой. – М.: РИОЛ классик, 2008. – 512 с.
12. Хомич, Е.О. Язык мимики и жестов / Е.О. Хомич. – Минск: Харвест, 2008. – 110 с.
13. Чиркова, Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е.И. Чиркова. – СПб.: КАРО, 2009. – 272 с.

Поступила в редакцию 28 мая 2010 г.

## ДУХОВНОЕ ВОСХОЖДЕНИЕ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛИЛОГЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ДУХОВНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

*С.П. Барковская*  
*Магнитогорский государственный университет*

## SPIRITUAL ASCENDING IN PROBLEM POLYLOGUE OF MASTERING RUSSIAN SPIRITUAL AND MUSICAL CULTURE DIDACTIC PROCESS

*S. Barkovskaya*  
*Magnitogorsk State University*

Представлены дидактические средства реализации духовного восхождения в проблемном полилоге как педагогическое условие полилогического процесса освоения русской духовно-музыкальной культуры педагогами-музыкантами в учреждениях среднего профессионального образования. Обосновано, что духовное восхождение в проблемном полилоге посредством аналитико-эмоционального движения формирует готовность студентов к восприятию искусства религиозной традиции, полилогического текста, проблемной текстуально-полилогической деятельности в полилоге субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка педагогов-музыкантов, русская духовно-музыкальная культура, полилогический процесс, проблемный полилог, духовное восхождение в проблемном полилоге, полилог диалоговых смыслов, аналитическое восхождение, эмоциональное восхождение, текстуально-полилогическая деятельность, полилогический текстовый продукт, проблемная текстуально-полилогическая ситуация, полилогические отношения.

Didactic facilities of spiritual ascending implementation in problem polylogue as a pedagogical condition of polylogical process of mastering Russian spiritual and musical culture by a teacher-musician in high vocational education institutions are reviewed. Spiritual ascending in a problem polylogue by means of analytical and emotional motion is substantiated to develop students' readiness to perceive religious tradition art, polylogical text, problem textual and polylogical activity in the polylogue of individual and object, individual and individual coordinated actions.

*Keywords:* teacher-musician training, Russian spiritual and musical culture, polylogical process, problem polylogue, spiritual ascending in problem polylogue, dialogical meanings polylogue, analytical ascending, emotional ascending, textual and polylogical activity, polylogical textual product, textual and polylogical problem situation, polylogical relations.

Осмысление личностных достижений в полилогическом процессе освоения русской духовно-музыкальной культуры (РДМК) будущими педагогами-музыкантами в учреждениях среднего профессионального образования (УСПО) невозможно без включения личности в самоанализ своих действий, сравнения их с текстуально-полилогическим «образцом» на основе самооценки, самопро-

ектирования своего развития, воспитания и совершенствования – духовного восхождения (ДВ) в проблемном полилоге. Поскольку самоанализ и самооценка – основные компоненты самодиагностики, то стимулировать личностные достижения студентов-музыкантов можно посредством их включения в решение диагностико-проектировочных задач.

Проектировочные задачи – это задачи, которые включают студентов в аналитико-прогностическую деятельность по построению образа «Я – профессиональное» (или «Я – концепции»). В научно-педагогической литературе доказано, что эффективность построения образа «Я» обеспечивается за счет работы личности в системах «Я и другое», «Я и другие», «Я и другое Я» в трех временных рамках: прошлое – «Я – ретроспективное», настоящее – «Я – настоящее», будущее – «Я – будущее», реальное и желаемое [4 и др.]. Следует отметить, что работа будущих педагогов-музыкантов в системах «Я текстуально-полилогических образов» невозможна без самодиагностики, то есть диагностика – это основа анализа и прогнозирования личностных достижений, выливающаяся в образ «Я – профессиональное».

В обучающем эксперименте включение студентов в решение диагностико-проектировочных задач осуществлялось нами по следующей схеме: знакомство будущих педагогов-музыкантов с диагностической программой и методикой отслеживания личностных достижений в духовном восхождении → работа в системе «Я – другое» (субъект-объектное взаимодействие) и «Я – другое Я» (субъект-субъектное взаимодействие) на основе самодиагностики имеющихся на данный момент достижений («Я – настоящее») → работа в системе «Я и другие» на основе сопоставления своих результатов с результатами однокурсников и текстуально-полилогическим «образцом» → прогнозирование личностных достижений на определенный период времени («Я – будущее» реально достижимое) и более длительный период («Я – желаемое») → проектирование конкретных проблемно-диалоговых текстуально-полилогических действий по достижению построенных образов «Я – реально достижимое» и «Я – желаемое».

В ходе обучающего эксперимента студенты отслеживали свои личностные достижения в субъект-объектном и субъект-субъектном восхождении (интеллектуально-эмоциональном движении), вместе с преподавателем анализировали и оценивали результаты и перспективы развития самостоятельного полилогического мышления в полилоге диалогов, отношения (противоречие, синтез) к РДМК и нравственно-эстетического переживания содержания произведения (православного песнопения) русской духовной музыки. При этом мы проводили работу по отслеживанию раз-

вития рефлексивной позиции будущих педагогов-музыкантов, анализируя адекватность их самооценки своего уровня подготовленности к полилогическому процессу освоения РДМК как духовного восхождения в проблемном полилоге в целом и развития тех или иных критериев, сравнивая свои результаты с результатами работы студентов по самодиагностике. На основе полученных нами данных вместе со студентами делалась корректировка в организации процесса аналитического и эмоционального восхождения – движения на всех этапах педагогического эксперимента.

В данном контексте «движение» представляет момент развития всех составляющих обучения и воспитания в системе педагогического управления полилогическим процессом освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в УСПО. Из философии известно [3, с. 125], что в широком смысле движение (всякое изменение, изменение вообще) включает единство противоположностей: с одной стороны, относительный покой, представляющий момент движения и относительную обусловленность, представляющий момент связи, изучаемые метафизикой, с другой – абсолютное движение и всеобщую связь, изучаемые диалектикой [1, с. 105].

Духовное восхождение в проблемном полилоге процесса освоения РДМК включает разновидность движения, представляющую единство противоположностей: метафизику, основанную на памяти и анализе – методе разложения целого на его составные части и сведения частных положений к субъект-объектному и субъект-субъектному полилогу диалоговых сопряжений, и диалектику, основанную на полилогическом мышлении и полилогическом синтезе – обратном методе сложения целого из частей, или элементов, а также выведении следствий из полилога диалоговых сопряжений, где частное положение, вывод, следствие находятся в таком же отношении, в каком духовное восхождение в проблемном полилоге находится к проблеме полилогического освоения РДМК педагогами-музыкантами в УСПО.

Следующей стратегической линией ДВ в проблемном полилоге является создание атмосферы единства противоположностей «спокойного анализа и напряжённого созвездательного синтеза» [1, с. 106] в аналитическом и эмоциональном восхождении каждого студента.

Содержательная часть ДВ в проблемном полилоге выстраивается на субъект-объект-

## Теория и методика профессионального образования

ном восхождении в системе полилога диалоговых смыслов и субъект-субъектном восхождении в системе полилога речевых диалогов, отражающих и воплощающих последовательное движение познания от аналитической (аналитическое восхождение) к эмоциональной (эмоциональное восхождение) ступени в соответствии с анализом и синтезом учебного материала, обеспечивающих его познание.

Уточним, под полилогом диалоговых смыслов мы понимаем способ полилогического познания РДМК, который выражает целостное и конструктивное постижение объективно (текстуально) представленных субъективных ценностей в условиях процесса выстраивания открытых, доверительных, эмпатических, проблемных и непроблемных вопрос-ответных, свободных, равноправных, конструктивных, осознанных отношений как полилог диалогов-противоречий и полилог диалогов-синтезов с ними. Полилог речевых диалогов аккумулирует субъект-субъектное взаимодействие в полилоге диалогового общения, текстуально-полилогические и технологические ресурсы, обеспечивающие продуктивность полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в УСПО.

Содержательная часть ДВ в проблемном полилоге предусматривает три этапа построения системы знаний в соответствии с единст-

вом анализа и синтеза в аналитическом и эмоциональном восхождении (см. рисунок).

Первый этап ДВ в проблемном полилоге включает индивидуальный практический анализ и синтез, полилог коллективного синтеза. Он выстраивается от анализа текста гласовых песнопений, авторских композиций русской духовной музыки, основанного на культурологическом, музыковедческом, хороведческом и богословском, регентском подходах, выделения эстетической и нравственной красоты образно-эмоциональной сферы текста к постижению эстетической и нравственной красоты музыки, её прослушиванию, анализу выразительных средств, выявлению диалог-синтеза текста и музыки. В основе первого этапа лежат шесть шагов духовного (аналитического и эмоционального) восхождения.

Второй этап выстраивается на вокально-хоровой работе студентов с произведением, их переживании религиозно-духовных, общечеловеческих, художественных, нравственно-эстетических ценностей.

На третьем этапе студенты исполняют произведение, воплощая результат – личное отношение к русской духовно-музыкальной культуре.

Эта схема отражает путь к адекватному восприятию музыки религиозной традиции, путь постижения нравственно-эстетической красоты текста и музыки, связанный с инди-



Схема этапов содержательной части духовного восхождения в проблемном полилоге

видуальным (субъективным) восприятием каждого студента, личностным духовным восхождением, которое В.В. Медушевский определяет как «познавательные силы души... умный свет творящей красоты» [6, с. 59].

В том ключе, в котором мы понимаем принцип единства анализа и синтеза в аналитическом и эмоциональном «движении», он связан с ситуацией успеха. Успешность текстурально-полилогической деятельности студентов-музыкантов в полилогическом процессе освоения РДМК – мощная мотивировка к достижению более высоких результатов в субъект-объектном, субъект-субъектном восхождении. В нашем эксперименте атмосфера духовного восхождения в полилоге диалогов, направленного на успех каждого студента в полилогическом процессе освоения РДМК, обеспечивалась:

– предварительным обучением студента технологическим действиям в аналитическом и эмоциональном движениях по решению профессиональных (музыкально-педагогических, музыкально-исполнительских, хормейстерских) и исследовательских задач. При этом мы исходили из того, что успех в текстурально-полилогической деятельности может быть обеспечен, если учебный материал и способы ДВ в проблемном полилоге будут понятны и доступны студенту (т.е. осуществляется опора на общепедагогические принципы дидактики: доступности, последовательности и т. д.);

– использованием приоритетных позиций выбора, которые позволяют студенту проявить самостоятельность и интеллектуальное творчество в выборе научных и религиозных приоритетов в полилоге диалоговых смыслов и проблемно-диалоговых способов выполнения задания. В основе приоритета выбора лежит мотив достижения как успех высокого уровня профессионализма в полилогическом процессе освоения РДМК. Чтобы ощутить себя настоящим профессионалом, студент должен, во-первых, не только рискнуть выбрать более трудное задание и самый непростой текстурально-полилогический вариант его решения, но и сделать этот выбор соразмерным своим возможностям и знаниям, во-вторых, не только продемонстрировать уровень профессионального мастерства, но и попытаться предложить новые способы аналитического и эмоционального движения в решении проблемной текстурально-полилогической задачи. Следовательно, приоритет

выбора открывает перед студентом смыслообразующее поле дальнейшего личностного развития, желание постоянно повышать свою профессиональную подготовку в области РДМК.

Основная задача преподавателя при реализации принципа единства анализа и синтеза в аналитическом и эмоциональном восхождении – обеспечить атмосферу доброжелательной критики и объективной оценки работы каждого студента членами группы, коллектива на практических занятиях. Это значит, что признание высокого профессионализма в полилогическом процессе освоения РДМК идёт не от оценки преподавателя (хотя и его мнение учитывается), а является общепризнанным мнением всех участников совместной учебной деятельности на практических занятиях. При этом открытие для студентов перспективы роста, перехода в ранг «настоящего профессионала» происходит не на административном, а на моральном уровне.

Отметим, что приём высокого профессионализма не обособляет студентов, ибо каждый может быть в группе настоящих профессионалов. Для этого необходимо выдержать необъявленный конкурс на свой текстурально-полилогический субъект-объектный и субъект-субъектный подход, продемонстрировать более высокий уровень овладения знаниями в полилогическом процессе освоения РДМК. По сути, мотивирующим фактором выступает ситуация успеха, но через стремление самореализоваться, отличиться, быть признанным в студенческой группе, коллективе. Итак, используя ситуацию успеха как действенный стимул к личностному достижению (аналитическому и эмоциональному восхождению), мы обеспечивали реальную возможность для студента отличиться в полилогическом процессе освоения РДМК при решении учебных текстурально-полилогических и исследовательских задач.

В полилогическом процессе освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в УСПО мы создавали четыре типа полилогических проблемных ситуаций:

1) полилогическая проблемная ситуация, связанная с тем, что студент в полилогическом процессе освоения РДМК не знает способа решения текстурально-полилогической задачи (задания) в субъект-объектном полилоге диалоговых смыслов, не может ответить на проблемный вопрос, поскольку не имеет достаточного объема необходимых знаний;

## Теория и методика профессионального образования

2) полилогическая проблемная ситуация, которая ставит студента в новые условия полилогического процесса освоения РДМК, где для решения текстуально-полилогической задачи (задания, вопроса) требуется субъект-субъектный полилог диалогового общения, а студент располагает лишь опытом субъект-объектной коммуникации в полилоге диалоговых смыслов;

3) полилогическая проблемная ситуация, связанная с возникновением у студента противоречия между теоретически возможными путями решения текстуально-полилогической задачи и практической (музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, хормейстерской) неосуществимостью избранного способа;

4) полилогическая проблемная ситуация, обеспечивающая возникновение у студента противоречия между практически достигнутым результатом выполнения текстуально-полилогического задания и отсутствием произведённого полилогического текстового продукта.

Для создания указанных выше проблемных ситуаций в ходе аналитического и эмоционального восхождения в полилогическом процессе освоения РДМК мы использовали следующие способы и приёмы: побуждение студентов к теоретическому объяснению способов, приёмов, особенностей полилога диалоговых сопряжений в решении проблемной ситуации на этапах ДВ в проблемном полилоге; широкое использование полилогических ситуаций из опыта применения полилога диалоговых смыслов, проблемно-диалогового дискуссионного полилога для проектирования предстоящей профессиональной (музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, хормейстерской) деятельности (принцип связи теории с практикой); поиск текстуально-полилогических условий использования результата выполнения проблемного задания в аналитическом и эмоциональном восхождении; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям в субъект-объектном и субъект-субъектном полилоге диалоговых сопряжений для производства полилогического текстового продукта; выдвижение предположений в аналитическом и эмоциональном восхождении и др.

Чтобы «восходить» аналитически и эмоционально, нужно быть настроенным на проблемную ситуацию полилога диалоговых сопряжений, на духовно-образную сферу

РДМК, на эстетические и нравственные переживания, отношения к изучаемому. Это возможно, когда в условиях полилогического процесса освоения РДМК: 1) обучение носит ярко выраженный бинарный характер, а учение рассматривается как относительно самостоятельный компонент в процессе обучения; 2) в учении развиты субъектные элементы (самостоятельность, активность, индивидуальность); 3) в обучении наряду с воспитанием выделяется и становится относительно самостоятельным самовоспитание; 4) наряду с рефлексивностью процесса обучения у студента наблюдается развитость саморефлексии; 5) в процессе обучения фигурирует и реализуется не только развитие, но и саморазвитие; 6) наряду с образованием реализуется самообразование; 7) наряду с понятием «деятельность» приобретает значимость и вес понятие «самодеятельность».

Поэтому к духовному восхождению в проблемном полилоге мы подходим с точки зрения: 1) духовной и психологической культуры человека; 2) саморазвития и самовоспитания в самообучении личности юношеского возраста; 3) полилогического мышления студента-музыканта; 4) эвристических методов проектирования, моделирования и программирования с их эмоциональным переживанием и личностным отношением к РДМК.

В ходе педагогического эксперимента мы широко использовали метод учебных проектов. Так, например, вместо традиционной аннотации на произведение русской духовной музыки студенту уже на первых занятиях предлагается, с учётом его потенциальных интересов, выбрать музыкальное произведение (песнопение), в котором будет исследоваться тема, близкая предметной области курса «Русская духовно-музыкальная культура» («РДМК»). Причем список тем и песнопений для исследования является открытым, так что студент может сам предложить тему и музыкальную композицию для своего исследования, что повышает мотивацию обучения. По каждому разделу темы работу выполняют несколько студентов – микрогруппа: 2–3 человека, которые исследуют разные музыкальные сочинения. Каждый студент такой рабочей группы выполняет своё собственное задание, определенное для него преподавателем, исходя из учета индивидуальных возможностей и отсутствия дублирования.

При этом основной задачей начального периода такого исследования является поиск



и сравнительный анализ научной и религиозной текстуально-полилогической информации по каждому разделу темы исследования. Для поиска соответствующих текстуально-полилогических информационных ресурсов студенты используют как печатные источники, так и современные Интернет-технологии поиска информации. Исследовательский характер работы определяется, прежде всего, заранее неизвестным её результатом. Поэтому уже на первом этапе духовного восхождения от студента требуется освоение полилога диалоговых смыслов и применение текстуально-полилогического поиска.

На следующем этапе духовного восхождения – обобщения отобранной научной и религиозной текстуально-полилогической информации отрабатываются навыки проектирования полилогического текстового продукта как результата исследовательской работы по анализу произведения. В итоге выполнения этой части работы студент создаёт свой полилогический текстовый продукт, отражающий состояние вопроса по избранной теме.

Преподаватель в ходе выполнения проекта осуществляет необходимое обучение, консультирование и руководство работой на всех её этапах. Согласно цели проекта, будущие педагоги-музыканты должны были освоить необходимые знания в предметной области курса «РДМК», активно использовать компоненты полилогической среды – полилога диалоговых сопряжений: полилог диалоговых смыслов, полилог речевых диалогов, ДВ в проблемном полилоге как дидактические единицы педагогических условий, а также технологию проектирования и создания собственной текстуально-полилогической модели исследования произведения русской духовной музыки.

Полилогическая форма проведения занятий позволила увеличить стремление студентов к повышению эффективности своей профессиональной подготовки в области РДМК, улучшить субъект-субъектные взаимоотношения с преподавателем и студентами в полилогическом процессе освоения РДМК в обучающем курсе, способствовала осуществлению перехода от управления текстуально-полилогическим процессом со стороны преподавателя к самоуправлению данным процессом со стороны студентов.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили необходимость и эффективность оптимального наращивания самоуправляющих функций студентов, осуществляемого в

режиме субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, студентов между собой.

В ходе педагогического эксперимента мы также использовали метод эвристического программирования, который позволяет моделировать не только результат текстуально-полилогической деятельности в духовном восхождении будущего педагога-музыканта, но и сам эвристический поиск решения творческих задач.

Согласно теории программирования [7], мы используем эвристический приём, где решение проблемной задачи выстраивается от конца: от того, что требуется узнать, к имеющимся богословским, регентским и хороведческим, хормейстерским данным. Так, студентам после прослушивания двух произведений на один текст «Ныне отпускаеши» – обиходного по напеву шестого гласа и С. Рахманинова из «Всенощного бдения» (соч. 37, № 5 киевского роспева) в сравнительном анализе необходимо определить и сформулировать качественную характеристику хорового звука в русской богослужбной и концертной духовной музыке. Если сразу решить данную задачу не удаётся, то им предлагается решить вспомогательную (более лёгкую) задачу – обратиться и преломить вокально-хоровую характеристику, которая имеет применение в анализе светской хоровой музыки. Решение такой вспомогательной задачи может навести на мысль о методах (в данном случае – сравнения и сопоставления), которыми следует решить основную духовно-музыкальную проблемную задачу.

В процессе эвристического поиска решения проблемных текстуально-полилогических задач целесообразно также воспользоваться такими специальными эвристическими приёмами, как редукция, допущение, инверсия.

Приёмов редукции существует множество, их назначение – свести выделенную сложную проблему к более простой либо применить известный метод решения вместо неизвестного. Используя приёмы редукции, студенты приходят к выводу о том, что в процессе решения проблемной текстуально-полилогической задачи важно не просто отыскать идею её решения, но более ценным будет отыскание наиболее адекватной – рациональной, творческой идеи решения, которая к тому же может экономить силы и время у решающего.

## Теория и методика профессионального образования

В процессе эвристического поиска решения проблемной задачи большое значение должно придаваться такой эвристической категории, как допущение. Смысл допущения состоит в том, что в той или иной тестуально-полилогической задаче ослабляется жесткость условий, в результате чего получается целая система задач, имеющая большее число степеней свободы, нежели в данной. На основе допущений выводится ряд следствий. Если следствия не противоречат фактам (основополагающему значению слова, двойственности содержания духовной музыки и др.), считающимся истинными и если следствия исчерпывают все возможные варианты их проявления, то гипотеза принимается; если же хотя бы одно из полученных следствий противоречит неопровержимым фактам, то гипотеза либо переформулируется, либо отбрасывается вовсе.

На основе эвристической категории «допущения» можно дать схему рассуждений при прямом доказательстве: 1) вначале тезис вводится как допущение – «допустим, что (вариант «а»)) музыкальные средства призваны усилить религиозное состояние в распетой молитве или (вариант «б»)) музыкальные средства играют главную роль в религиозном состоянии распетой молитвы»; 2) к этому тезису подключаются ранее полученные знания, связанные с доказываемой проблемой, а из них выводят следствия; 3) получают заключение об истинности (в варианте «а»)) или ложности (в варианте «б»)) доказываемого тезиса.

Структура инверсии – косвенного доказательства (методом от противного) также начинается с введения допущения об условии доказываемого предположения, но, в отличие от прямого доказательства, здесь добавляется еще одно допущение – отрицание заключения доказываемого тезиса – «допустим, что в концертной духовной музыке художественные средства музыкальной выразительности не имеют равноправного с текстом значения». Доказательство заканчивается тем, что обнаруживается противоречие между допущением-отрицанием, известными фактами и условиями тезиса.

В процессе доказательства духовно-музыкальной проблемы следует руководствоваться двумя видами правил: 1) правила, которыми определяется схема доказательства (ввести допущение → вывести следствие → прийти к выводу); 2) правила, посредством которых из имеющихся предложений получают новые предложения в виде следствий.

Пользуясь первым видом правил, студент может найти идею доказательства, последовательность его осуществления, то есть схему. Применяя вторую группу правил, студент заполняет пустые места в этой схеме, поэтому первую группу правил можно назвать «правилами творчества», а вторую – «правилами исполнения».

Существует логическая связь между рассуждением в момент «рождения идеи» и рассуждением на стадии строгого доказательства. Сам процесс построения логичных доказательств, пополняющий теорию новыми истинами или уточняющий известные положения, представляет собой разновидность эвристической деятельности. Поэтому студенты в полилогическом процессе освоения РДМК, приобщаясь к использованию эвристических методов и приёмов ДВ в проблемном полилоге, тем самым оказываются способными к самостоятельному добыванию новых знаний, к субъективному аналитическому восхождению.

Субъективное аналитическое восхождение в проблемной тестуально-полилогической ситуации способствует появлению переживания, провоцируя его, делает педагогически управляемым. Переживание представляет своеобразный показатель эффективности полилогического процесса освоения РДМК педагогами-музыкантами. Полилогические отношения: противоречия, синтез, пронизывающие каждую новую проблемную текстуально-полилогическую ситуацию невольно заставляют студента эмоционально переживать, подключая те или иные механизмы восприятия и закрепления впечатлений. Эмоции и связанные с ними переживания всегда открыты, присущи всем, независимо от возрастного и уровня личностного развития [2, 5, 8 и др.]. Переживания духовных, общечеловеческих, художественных, нравственных и эстетических ценностей представляют естественный элемент в практике ДВ в проблемном полилоге.

Наличие проблемной текстуально-полилогической ситуации способствует проявлению ценностного отношения студента к явлениям РДМК. Оно складывается постепенно – от первичного отношения (принятия или отторжения) к каждой конкретной теме, произведению, постепенно развиваясь, восходя до отношения к РДМК вообще. В формирующуюся сферу отношений вовлечены: преподаватель, одноклассники, однокурсники, самосознание самого студента, художествен-

ные явления, высокие духовные и рассчитанные на сиюминутное потребление. Складывающаяся в достаточной мере совокупность таких отношений у студентов определяет направленность и активную форму проявления их духовной, психологической, нравственно-эстетической культуры.

Следовательно, ценностные отношения в духовном восхождении студентов представляют: 1) «эмоциональный фильтр» [5, с. 122] в процессе приобретения знаний, переработки полилога диалоговых смыслов; 2) стимул для формирования музыкально-педагогических, музыкально-исполнительских, хормейстерских умений и навыков; 3) предпосылку и условие для творческого текстуально-полилогического процесса в полилоге диалоговых сопряжений. Грамотные установочные действия преподавателя в аналитическом восхождении подводят к эмоциональному восхождению (резонансу), эмоциональной готовности студентов к восприятию искусства религиозной традиции, полилогического текста, проблемной текстуально-полилогической деятельности в полилоге субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий. Поэтому в аналитическом и эмоциональном восхождении как аналитико-эмоциональная целостность, студент это, прежде всего, человек чувствующий, переживающий.

Таким образом, духовное восхождение в проблемном полилоге как педагогическое условие полилогического процесса освоения РДМК педагогами-музыкантами в УСПО обеспечивается посредством: стимулирования личностных достижений студентов в текстуально-полилогической деятельности, направленной на эффективную профессиональную подготовку педагогов-музыкантов в области РДМК; создания проблемных текстуально-полилогических ситуаций в процессе субъект-объектного, субъект-субъектного аналитического и эмоционального восхождения в полилоге диалогов; включения студентов в личностно-значимую для них текстуально-полилогическую деятельность в соответствии с анализом и синтезом учебного

материала, обеспечивающего построение системы знаний в аналитическом восхождении и интеллектуальных, нравственно-эстетических переживаний в эмоциональном восхождении.

#### Литература

1. Ботов, М.И. Проблемы мониторинга качества подготовки специалистов в системе рефлексивного управления / М.И. Ботов, М.С. Солтанова // *Эффективность образования в условиях его модернизации: Материалы Международной научно-практической конференции, 26–28 апреля 2005 г., г. Новосибирск: в 3 ч. / Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2005. – Ч. 1. – 276 с. – С. 94–108.*
2. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 510 с.
3. *Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. группа «Прогресс»: «Энциклопедия», 1994. – 576 с.*
4. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
5. Малюков, А.Н. Феномен события-переживания в теории и практике художественно-эстетического воспитания школьников / А.Н. Малюков // *Современные подходы к теории эстетического воспитания: материалы и тезисы Буровских чтений. – М.: ИХО РАО, 1999. – 207 с.*
6. Медушевский, В.В. Мысли о православной психологии музыки / В.В. Медушевский // *Альманах музыкальной психологии. – М.: МГК, 1994. – С. 48–75.*
7. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения: пер. с англ. / Д. Пойа. – М.: Наука, 1975. – 464 с.
8. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цытина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

Поступила в редакцию 23 июня 2010 г.

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

**Т.Б. Белякова**

*Технологический колледж сервиса, Южно-Уральский государственный университет*

## STUDENTS' OVERSTRAIN PREVENTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A PEDAGOGICAL NOTION

**T. Belyakova**

*Manufacturing College of Service of South Ural State University*

Охарактеризовано предупреждение переутомления студентов в образовательном процессе высшего образовательного учреждения как педагогическое понятие; выявлены его признаки и содержание.

*Ключевые слова: переутомление, работоспособность, учебная нагрузка, предупреждение переутомления студентов.*

**Students' overstrain prevention in the educational process of a university is explained as a pedagogical notion; its indications and content are revealed.**

*Keywords: overstrain, capacity for work, educational load, students' overstrain prevention.*

Социально-экономические изменения, происходящие в последние годы в экономической, политической и социальной жизни внутри страны, обусловили необходимость перемен в сфере образования. Мониторинг состояния здоровья студентов разных образовательных учреждений позволяет констатировать тот факт, что образовательная система, с одной стороны, объективно выступает источником факторов риска, негативно влияющих на здоровье студентов, с другой, – при правильно организованной работе – образовательное учреждение имеет потенциальные возможности для преодоления последствий такого влияния факторов риска. Модернизация отечественного образования, его вхождение в общеевропейское образовательное пространство ориентируют преподавателей на исследование проблемы влияния образовательного процесса на здоровье студентов [3, 7].

Для выполнения студентами высших образовательных учреждений определенных обязанностей (компетенций), которые поручаются им для содействия в достижении оп-

ределенной меры образованности, предназначена учебная нагрузка [9], которая как система учебных заданий, предопределенная требованиями к соответствующему уровню образованности, приводит к интегративной (эмоционально-волевой, умственной и физической) напряженности, к утомлению. Само по себе утомление представляется естественной реакцией произведенного труда и объективно присуще выполнению любой деятельности. Прямую угрозу здоровью студентов могут представлять выраженные формы переутомления – состояния организма, возникающего при длительном воздействии физических и умственных нагрузок, отсутствии отдыха, целью которого является восстановление сил, достижение работоспособного состояния организма. Под работоспособностью студента мы понимаем его потенциальную возможность выполнять образовательную деятельность на достаточно высоком уровне эффективности в течение продолжительного времени [2].

Педагоги и преподаватели, занимаясь на-

способности студентов, делали предметом изучения проявление существенных признаков работоспособности в выполнении учебных заданий. К психическим причинам снижения работоспособности, познавательной активности студентов можно отнести воспитание пассивности взамен естественных в начале развития у детей стремлений к самостоятельной деятельности, а также случаи формирования у студентов неприятных эмоциональных переживаний, связанных с чрезмерными требованиями, непосильными для них [1].

Проанализировав работы по психофизиологии, мы выделяем четыре степени переутомления студентов: начинающееся, легкое, выраженное, тяжелое, и их признаки [5, 11]. Наступление тяжелого переутомления у студентов в ходе осуществления ими образовательной деятельности недопустимо, так как оно требует лечения. При выявлении признаков начинающегося, легкого, выраженного переутомления у студентов преподавателям следует обращать внимание на появление у них чувства усталости, отмечаемого уже перед началом занятий, отсутствие интереса к выполняемой деятельности, апатию, повышенную раздражительность и неадекватную реакцию на поведение, реплики товарищей и преподавателей. При наступлении переутомления у студентов затрудняется решение даже относительно легких умственных задач, увеличивается число систематических ошибок, которые раньше не имели места, замедляется выполнение приобретенных в ходе образовательной деятельности приемов и навыков. По описанным нами признакам преподаватели могут выявить выраженные формы переутомления студентов, которые представляют угрозу их здоровью, наблюдая за физическим и эмоциональным состоянием студентов и их поведением на занятии, используя наблюдение как метод диагностики.

Мы считаем, что необходимо определить (дать определение) с понятием «предупреждение переутомления студентов», для того чтобы сформулировать требования, соблюдение, которых, на наш взгляд, будет способствовать предупреждению переутомления студентов и позволит разработать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную деятельность педагогов по предупреждению переутомления и сохранению здоровья студентов в образовательном процессе высшего образовательного учреждения.

С логической точки зрения каждое понятие характеризуется со стороны его содержания и объема. Педагогическое понятие – отражение исследователем самого главного, существенного в педагогических явлениях (объем понятия), позволяющее отнести их к одному родовому классу и логически определить в качестве феномена через совокупность признаков (содержание понятия) в словесной форме [4, 6]. Следуя определению понятия «предупреждение» [10], представляется возможным определиться с содержанием понятия «предупреждение переутомления студентов» – это принятие предварительных мер по недопущению переутомления студентов в ходе осуществления ими образовательной деятельности. Меры по недопущению переутомления студентов в ходе осуществления ими образовательной деятельности могут предпринимать многие участники образования путем осуществления учебной (студенты), педагогической (преподаватели) или сопровождающей (администрация, медицинские работники, родители и др.) деятельности. Соответствующий «набор» полномочий (прав) в образовании, которым может обладать любой человек, если он выполняет функции, относящиеся к образованию, путем осуществления учебной, педагогической или сопровождающей деятельности – это компетенция участника образования [8]. Мы ограничимся рассмотрением субъект-субъектного взаимодействия двух участников образовательного процесса: студента и преподавателя, так как чаще всего к утомлению студентов приводит учебная нагрузка как система учебных заданий, предопределенная требованиями к соответствующему уровню их (студентов) образованности.

К причинам, способствующим наступлению переутомления, можно также отнести:

- 1) несоответствие уровня требований в вузе со стороны преподавателя начальной подготовке студентов;
- 2) работу студентов с большим объемом информации без специальной подготовки;
- 3) неприятные эмоциональные переживания у студентов, связанные с чрезмерными требованиями преподавателей, непосильными для них;
- 4) снижение уровня мотиваций к учебе у студентов из-за неудовлетворенности методами преподавания.

Известно, что ограничителями нагрузок (учебной, профессиональной) в правовом аспекте как средствами социальной защиты

## Теория и методика профессионального образования

(прежде всего, в плане здоровья) служат максимально допустимые нормативы нагрузок. Документом, определяющим общие нормативы учебной нагрузки студентов высших образовательных учреждений, является Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Конкретное же соблюдение соответствующих нормативов, распределение их во времени осуществления процессов в образовании (равномерно, неравномерно, с учетом состояния здоровья, работоспособности и т.д.) производят относительно учебной нагрузки такие участники образования как преподаватели [9]. Студенты, осуществляя образовательную деятельность, сами устанавливают организационный регламент ее исполнения: объем и сроки выполнения учебных заданий. С позиций гумано-ориентированного и системно-синергетического подходов студенты и преподаватели, являясь субъектами, с одной стороны, осуществляющими (студенты) образовательную деятельность, а с другой стороны сопровождающими (преподаватели) образовательную деятельность, должны максимально реализовывать позитивные результаты (достижение уровня образованности студентами не ниже определенного Государственным образовательным стандартом) и сводить к минимуму негативные последствия (наступление переутомления как угрозу здоровью студентов) достижения позитивных результатов [9].

Учитывая вышеназванные содержательные аспекты предупреждения переутомления студентов, определившись с объемом данного понятия, дадим следующее определение. Предупреждение переутомления студентов – это взаимодействие студентов и преподавателей, осуществляемое в пределах их компетенций, по выявлению причин и условий, способствующих наступлению переутомления, принятию мер к устранению данных причин и условий, по предотвращению (не допущению) переутомления в ходе выполнения студентами образовательной деятельности.

В заключение отметим, что определение понятия «предупреждение переутомления студентов» позволит определиться с требова-

ниями, соблюдение которых будет способствовать предупреждению переутомления студентов и разработке комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективную деятельность педагогов по предупреждению переутомления и сохранению здоровья студентов в образовательном процессе высшего образовательного учреждения.

### Литература

1. Климов, Е.А. *История психологии труда в России* / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 221 с.
2. Корсини, Р. *Психологическая энциклопедия* / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
3. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. – <http://www.brgu.ru/data/otdel/umu/ndovrf.doc>.
4. *Новейший философский словарь*. – <http://www.philospedia.com/25/207/1653518.html>.
5. Платонов, К.К. *Психология* / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 263 с.
6. *Понятийный словарь*. – [http://eduhmao.cos.ru/portal/dt?TezId=HEZAURUS\\_49904&last=false&HmaoSecsId=SECTION\\_12023&provider=HMAOTheaurusContainer&Letter=%D0%9F](http://eduhmao.cos.ru/portal/dt?TezId=HEZAURUS_49904&last=false&HmaoSecsId=SECTION_12023&provider=HMAOTheaurusContainer&Letter=%D0%9F).
7. *Постановление Правительства РФ «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи»*. – [http://admtymen.ru/ogv\\_ru/society/sport/law/more.htm?id=10439226@cmsArticle](http://admtymen.ru/ogv_ru/society/sport/law/more.htm?id=10439226@cmsArticle).
8. Сериков, Г.Н. *Педагогика. Книга 1: Объект исследований* / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 440 с.
9. Сериков, С.Г. *Здоровьесберегающее образование: здоровья и образованности учащихся: моногр.* / С.Г. Сериков. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.
10. *Толковый словарь Даля*. – <http://slovari.299.ru/word.php?id=32207>.
11. Тугушев, Р.Х. *Общая психология* / Р.Х. Тугушев, Е.И. Гарбер. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 560 с.

Поступила в редакцию 26 июня 2010 г.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА К ВОСПИТАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

*А.В. Барышев*

*Уральский государственный университет физической культуры*

## FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY STUDENTS' READINESS FOR TRAINING VOLITIONAL QUALITIES OF YOUNG SPORTSMEN

*A. Baryshev*

*Ural State University of Physical Education*

Рассматривается проблема формирования способности студентов физкультурного вуза к волевой подготовке юных спортсменов: обосновано понятие готовности студентов к волевой подготовке, представлены модель и методика гуманно ориентированного формирования готовности студентов к воспитанию волевых качеств и экспериментальное обоснование ее результативности.

*Ключевые слова:* воля, волевые качества, готовность к воспитанию волевых качеств, волевая подготовка, спортивная деятельность, студенты, юные спортсмены, образовательный процесс вуза физической культуры.

The problem of forming physical education university students' ability for young sportsmen volitional training is reviewed. The notion of students' readiness for volitional training is substantiated. The model and methodology of humanism-based formation of students' readiness for training volitional qualities and experimental justification of its effectiveness are presented.

*Keywords:* volition, volitional qualities, readiness for training volitional qualities, volitional training, sports activity, university students, young sportsmen, educational process in Physical Education University

Актуальность работы обусловлена основной задачей подготовки специалистов в учреждении физической культуры высшего профессионального образования – формирование профессионально важных качеств личности будущего педагога и, в частности, готовности к формированию этих качеств у своих воспитанников. Стратегия современного педагогического образования состоит в развитии и саморазвитии личности учителя (тренера), способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Эта стратегия воплощается в направленности содержания, форм и методов учебного процесса на становление духовно развитой, культурной личности тренера, обладаю-

щего целостным гуманистическим мировоззрением, глубокими профессиональными знаниями, комплексно реализующего свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. При моделировании личности будущего педагога необходимо преодолеть некоторый разрыв между учителем и человеком, гражданином и специалистом [1, 18].

Основной чертой новой парадигмы образования становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в определенных типовых, стандартных условиях, заданных квалификационной характеристикой, к концепции развивающего личность образования. Особенно это характерно для педагогической и спортивной деятельности, где участникам часто приходится действовать в экстремаль-

## Теория и методика профессионального образования

ных, стрессовых ситуациях. Данная деятельность предполагает достижение такого уровня профессиональной компетентности, который позволит эффективно действовать в любых (в том числе и экстремальных) условиях, гарантирует приоритетное развитие интеллекта на основе синтеза принципов фундаментальности, индивидуализации, прикладной направленности образования, запуск механизмов саморазвития личности, актуализации творческих способностей, создание условий для профессиональной и жизненной самореализации, в том числе сохранения и повышения уровня здоровья [14, 17, 19, 21].

В содержание спортивной тренировки как процесса обучения и воспитания спортсменов, наряду с технической, тактической, теоретической подготовкой, входит и подготовка психологическая, в которой воспитание волевых качеств является одним из существенных разделов [9, 13, 20].

Воспитание волевых качеств спортсменов как компонент спортивной подготовки направлено на повышение эффективности спортивной деятельности. Однако волевая подготовка юных спортсменов несомненно имеет и более широкое значение для воспитания личности подрастающего поколения [20, 21]. Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов спорта дают основание рассматривать воспитание волевых качеств как основную задачу психологической подготовки спортсмена [13, 17]. В условиях соревнований возрастает степень психического напряжения как «рабочего» психического состояния спортсменов, которое может положительно или отрицательно воздействовать на успешность деятельности и требует постоянного самоконтроля и саморегуляции [9]. В то же время исследования показывают, что даже среди высококвалифицированных спортсменов довольно значителен процент лиц с недостаточно развитыми навыками саморегуляции психического состояния [10], являющегося одним из компонентов учебно-тренировочного процесса.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между высокими требованиями к уровню волевых качеств юных спортсменов в спортивной деятельности и ограниченностью эффективных гуманно ориентированных методик воспитания волевых качеств юных спортсменов-единоборцев.

С целью развития возможностей студентов к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев необходимо формировать у них некоторое свойство, призванное характеризовать, насколько студенты готовы к осуществлению данной деятельности. Так как в русском языке «готовность» имеет одним из своих лексических значений свойство изготовившегося человека, могущего и желающего что-нибудь исполнить [7], назовем это свойство готовностью к воспитанию волевых качеств. Тем самым наше понимание готовности к воспитанию волевых качеств как целостности согласуется с большинством психологических и педагогических исследований, связанных с готовностью того или иного вида.

Например, в теории установки, разрабатываемой в научной школе Д.Н. Узнадзе [6], установка – готовность к деятельности, состояние, которое предшествует деятельности и определяет ее существование. К особым психическим состояниям относят готовность и Г.М. Гагаева [3], Ф. Генев [4], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [5], и др. Готовность рассматривается и как овладение личностью всеми компонентами соответствующей деятельности и как интегративное состояние личности, характеризующее ее способности осуществлять деятельность [7], а также как естественная система [16], целостное свойство личности [12]. В работе [11] готовность к той или иной деятельности понимается как внутреннее свойство, проявляющееся в стремлении к деятельности.

Под готовностью студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев мы понимаем профессиональное качество личности будущего тренера, направленное на повышение спортивно-педагогической деятельности. Воспитание волевых качеств юных спортсменов реализуется на основе гуманно ориентированного подхода с учетом их субъективного опыта.

Воспитание волевых качеств спортсменов как компонент спортивной тренировки направлено на повышение эффективности спортивной деятельности [17]. Однако волевая подготовка юных спортсменов несомненно имеет и более широкое значение для воспитания личности подрастающего поколения [20]. Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов спорта дают основание рассматривать воспитание волевых



качеств как основную задачу психологической подготовки спортсмена [13, 15].

Методологической основой исследования явились современные психологические и педагогические концепции, раскрывающие теорию воли и волевой подготовки спортсменов, развиваемую в трудах В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, А.Ц. Пуни, В.И. Селиванова, Е.П. Щербакова [8, 9, 13, 15, 21], концепция гуманно ориентированного образования, апробированная в исследованиях В.А. Беликова, И.С. Якиманской [2, 17, 22].

Модель включает в себя цель и несколько компонентов: теоретический, педагогический и результативный. Большинство компонентов «привязаны» к различным этапам педагогического процесса формирования готовности студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев,

Как видно из рисунка, на первом этапе

студентов обучали теоретическим основам воли. Начиналось изучение структуры волевых качеств, моральных, интеллектуальных и психофизиологических оснований волевой регуляции. Затем студентами осваивался материал по интеллектуальным, моральным и психофизиологическим основам воли. На втором этапе в период педагогической практики проводились практические занятия. Они были посвящены тестированию личности студентов и уровня их волевых качеств (целеустремленности и настойчивости, смелости и решительности, терпеливости и упорства). Этот этап был посвящен «развивающей психодиагностике». Суть ее в том, что в период тестирования студент, вникая в суть тестовых заданий многократно, закрепляет информацию о своей личности (индивидуальные особенности) и о сути своих волевых качеств. Информация о личностных особенностях студентов используется для индивидуализации



Схема модели формирования готовности студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев

## Теория и методика профессионального образования

педагогического процесса по формированию их готовности к воспитанию волевых качеств юных спортсменов. На третьем этапе – результативном – на учебно-тренировочных занятиях и во время соревнований, осуществлялось практическое развитие студентами волевых качеств юных спортсменов путем стимулирования их на преодоление препятствий и трудностей объективного и субъективного характера, а также мотивирование их к самовоспитанию волевых качеств.

В соответствии с моделью определены критерии формирования готовности студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств юных спортсменов: 1) теоретический; 2) методический; 3) мотивационный; 4) саморегуляции. Результаты апробации модели и методики представлены в таблице.

Тестирование уровня четырех критериев готовности студентов к воспитанию волевых качеств в разных ситуациях учебно-тренировочного процесса и мотивации к самовоспитанию воли значительно повышает интерес студентов к проблемам личностных особенностей и волевых качеств. Как свидетельствуют приведенные данные, критерий теории волевой подготовки на начальном этапе имел наименьшее количество высоких оценок. Наиболее высокие оценки имели студенты по критерию саморегуляции психического состояния. На третьем месте по количеству высоких оценок оказался критерий мотивации к воспитанию волевых качеств юных спортсменов.

При этом оценки студентов контрольной и экспериментальной групп были примерно

одинаковыми. Затем к промежуточному и особенно к итоговому этапу педагогического эксперимента количество высоких оценок готовности студентов экспериментальной группы значительно возросло, о чем свидетельствуют пять статистически значимых различий.

Особенно важно то, что рост методической мотивационной готовности идет значительно более интенсивно в экспериментальной группе, чем в группе контрольной. К промежуточному и итоговому этапам педагогического эксперимента пять различий достигают пятипроцентного уровня статистической значимости.

Анализ динамики показателей четвертого критерия готовности студентов университета к повышению волевых качеств юных спортсменов-единоборцев, характеризующего их способность к саморегуляции психического состояния, свидетельствовал о следующем. Эта способность студентов имела относительно высокий уровень уже на начальном этапе педагогического эксперимента. Об этом свидетельствовало количество высоких и средних оценок, которое превышало 50 %. К итоговому этапу эксперимента пять различий между группами достигают уровня статистической значимости.

Показатель готовности студентов университета физической культуры к повышению методического уровня готовности студентов университета к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев, показал, что у студентов экспериментальной группы произошли существенные изменения на итоговом этапе почти всех показателей по сравнению с

Динамика уровня готовности студентов к воспитанию волевых качеств юных спортсменов-единоборцев в процессе педагогического эксперимента

Критерий	Группы	Уровень (%)								
		высокий			средний			низкий		
		Н	П	И	Н	П	И	Н	П	И
Теории	КГ	10,2	17,2	19,3	34,1	33,6	34,3	55,7	49,2	46,4
	ЭГ	10,0	21,2	32,2	34,1	32,6	34,4	55,9	46,2	33,4
	Δ	-0,2	3,0	<b>13,0</b>	0	1,0	-0,1	0,2	-4,0	<b>-12,9</b>
Методики	КГ	24,0	25,5	30,2	44,3	56,7	36,8	31,7	17,8	33,6
	ЭГ	21,4	27,4	45,2	54,7	56,5	43,7	23,9	16,1	11,1
	Δ	2,6	-0,2	<b>-15,0</b>	<b>-10,4</b>	0,2	<b>-6,9</b>	<b>7,8</b>	1,7	<b>22,5</b>
Мотивации	КГ	20,2	23,0	24,9	41,3	44,5	35,6	38,5	32,5	39,6
	ЭГ	19,5	24,5	40,9	44,9	36,9	42,2	35,6	28,0	16,8
	Δ	0,7	-1,5	<b>-16,0</b>	-3,6	7,6	<b>-6,6</b>	2,9	<b>4,5</b>	<b>-22,8</b>
Саморегуляции	КГ	26,4	26,2	25,1	45,5	43,3	36,2	28,1	30,5	38,7
	ЭГ	27,0	26,6	45,4	45,9	51,7	<b>45,6</b>	27,1	21,7	9,0
	Δ	-0,6	-0,4	<b>-20,3</b>	-0,4	<b>-8,4</b>	<b>-9,4</b>	1,0	<b>8,8</b>	<b>29,7</b>

Примечание. Этапы эксперимента: Н – начальный; П – промежуточный; И – итоговый; выделены статистически значимые различия между показателями.

контрольной группой. Данный результат подтверждает предположение о необходимости целенаправленного содействия формированию готовности студентов университета физической культуры к повышению этого критерия. К промежуточному и итоговому этапам педагогического эксперимента четыре различия между показателями контрольной и экспериментальной групп достигают уровня статистической значимости.

#### Выводы

1. Спортивная деятельность единоборцев связана с целым рядом факторов, которые позволяют отнести ее к разряду экстремальных. Поэтому готовность студентов – будущих тренеров к воспитанию волевых качеств юных спортсменов можно обозначить как ключевую компетенцию.

2. Формирование готовности студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств включает в себя теоретический, педагогический (практический) и результативный компоненты. В педагогическую часть включена развивающая психодиагностика, направленная на снижение реактивной тревоги; стимуляция к самовоспитанию; создание субъективного образа ресурсных психических состояний; развитие «базовых» психических процессов, способности к самоконтролю и саморегуляции психических состояний.

3. На основании модели разработана методика и программа гуманно ориентированного тренинга формирования готовности студентов университета физической культуры к воспитанию волевых качеств юных спортсменов, успешно апробированная в педагогическом эксперименте.

#### Литература

1. Асадуллин, Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.М. Асадуллин. – М.: МПГУ, 2000. – 38 с.
2. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция): моногр. / В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1995. – 142 с.
3. Гагаева, Г.М. Психология футбола / Г.М. Гагаева. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – 215 с.
4. Генев, Ф. Психофизиологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Генев. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 245 с.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
6. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы (особенности деятельности студентов и преподавателей вузов) / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
7. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: учеб. пособие / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 119 с.
8. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
9. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 288 с.
10. Киселев, Ю.Я. Психологический анализ препятствий, неожиданно возникающих в соревнованиях по борьбе и тяжелой атлетике / Ю.Я. Киселев // Психологическая подготовка спортсмена: сб. работ институтов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1965. – С. 66–76.
11. Китайцева, Н.А. Формирование студентов педагогических вузов к аналитической деятельности / Н.А. Китайцева. – Курган, 1997. – 188 с.
12. Ковалева, Е.А. Педагогические условия формирования базовой информационно-компьютерной готовности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Ковалева. – Челябинск, 2001. – 26 с.
13. Пуни, А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни. – Л.: ГДОИФК, 1977. – С. 8–14.
14. Самулкин, С.Я. Особенности волевой активности представителей различных видов спорта: автореф. ... дис. канд. психол. наук / С.Я. Самулкин; ГОУ ВПО ПГПУ. – Пермь, 2004. – 17 с.
15. Селиванов, В.И. Актуальные вопросы психологии воли / В.И. Селиванов // Вопросы психологии личности: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Селиванова. – Рязань: Рязанский гос. ун-т, 1975. – С. 4–26.
16. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

## Теория и методика профессионального образования

---

17. Сиротин, О.А. Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов: автореф. дис... д-ра пед. наук / О.А. Сиротин. – М.: ВНИИФК, 1996. – 50 с.

18. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 3-е изд., стер.. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.

19. Уотсон, Дж. Д. Двойная спираль: Воспоминания об открытии структуры ДНК

/ Дж. Д. Уотсон. – Ижевск: НИЦ «Регуляция и хаотическая динамика», 2001. – 144 с.

20. Шайхтдинов, Р.З. Личность и волевая готовность в спорте / Р.З. Шайхтдинов. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 112 с.

21. Щербаков, Е.П. Теория воли и оперативная оценка волевых качеств спортсмена / Е.П. Щербаков. – Омск: ОГИФК, 1986. – 88 с.

22. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – № 2. – 1995. – С. 31–42.

*Поступила в редакцию 11 мая 2010 г.*

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ В ДЕЙСТВИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.В. Корнилова*  
*Челябинский институт переподготовки*  
*и повышения квалификации работников образования*

## DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL CAPACITY IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF ELEMENTARY COMPULSORY EDUCATION

*L. Kornilova*  
*Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining*  
*and Further Development*

Рассмотрены требования к профессиональной подготовке учителей начальных классов в системе повышения квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов и пути реализации данных требований в рамках курсов повышения квалификации.

*Ключевые слова: образовательные стандарты, профессиональная компетентность, компетенция, повышение квалификации, непрерывное образование, педагог начальной школы, индивидуальные способности, самостоятельная деятельность, проектная деятельность.*

The requirements to the vocational training of elementary school teachers in the system of further training in the institution of supplementary vocational education are reviewed. These requirements are described in the conditions of federal state educational standards implementing. The ways of these requirements implementation in the network of further training courses are presented.

*Keywords: educational standards, professional competency, competence, further training, lifelong education, elementary school teacher, individual abilities, independent activity, design activity.*

Примечательной особенностью нового стандарта начального общего образования является формулировка требований «к кадровому обеспечению учреждений начального общего образования», которые являются основой социального заказа в системе педагогического образования [2].

Учитель как личность – активно действующий субъект педагогического воздействия. Успех его педагогической деятельности определяется такими характеристиками, как педагогические умения, способности, профессионально важные качества [3]. Успешность профес-

сиональной деятельности учителя во многом определяется уровнем развития педагогических компетенций. Педагогические компетенции представляют собой совокупность самых различных действий учителя, которые, прежде всего, относятся к функциям педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции.

Для педагогов, работающих с детьми младшего школьного возраста, требуется высокая педагогическая квалификация: чем младше

## Теория и методика профессионального образования

ученик, тем более необходим учитель-мастер. Именно учитель-мастер, в совершенстве владеющий методикой обучения, обладающий богатым арсеналом кинестических, тактильных средств взаимодействия и взаимоотношения, в состоянии установить комплекс делового, личного и эмоционального общения. Что в целом и обеспечивает развитие субъектности ребенка и требует от педагога систематического повышения своей квалификации. Учителю следует самосовершенствоваться в собственной образованности. Он должен быть компетентен в технологии развивающих способов обучения и выступать организатором эффективной деятельности учащихся.

В условиях современной школы возникла необходимость изменения характера взаимодействий ученика и учителя, ведь каждый из них является уникальной личностью, способной к влиянию на окружающий мир и к саморегуляции [1]. Однако существует ряд причин субъективного и объективного характера, мешающих осуществлению этого процесса:

- укоренившиеся стереотипы построения взаимоотношений между учеником и учителем;
- репродуктивный характер передачи и усвоения знаний, нежелание и неумение участников образовательного процесса менять свое отношение к обучению;
- недостаточная заинтересованность участников образовательного процесса в процессе освоения знаний и т. д.

Важнейшим отличием федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования является реализация системно-деятельностного подхода, на основе которого у младших школьников формируются универсальные учебные действия и навыки работы с информацией. Важным стало признание каждого ребенка субъектом учебной деятельности.

Решение задачи подготовки современного учителя начальных классов к реализации нового федерального государственного образовательного стандарта в школьной практике предполагает нацеленность на формирование профессиональной компетентности, включающей в себя сплав компетенций, которые являются продуктом интегрированного, развивающегося образования.

Главный показатель качества профессиональной подготовки – способность и готовность применять полученные знания в профессиональной деятельности, что позволяет говорить об интегративной природе компетентности, которая образуется из диалектиче-

ски связанных частей (знаний, структур, способов деятельности, личностных качеств). Компетентность не существует в готовом виде. Каждый субъект должен создать её для себя заново. Можно усвоить чьё-то открытие, правило, но не компетентность. Компетентность необходимо создать как продукт индивидуального творчества и саморазвития.

В условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования расширяется самостоятельность и ответственность современного учителя. Каковы же показатели, критерии готовности педагога к работе по новым стандартам в современной начальной школе?

С одной стороны, для лучших учителей при любой системе обучения характерна рефлексия по поводу отношения с учащимися, осознание ими значимости и ценности доверительных отношений, понимание противоречивости и сложности становления отношений «учитель – ученик» как и всех других видов отношений («учитель – родитель», «учитель – педагогический коллектив»), возникающих в учебно-воспитательном процессе. С другой стороны, следует отметить, что для современного учителя становится характерным постоянное стремление к соответствию квалификационным требованиям, потребность в самореализации на новом, более высоком профессиональном уровне как необходимое условие сохранения и развития профессиональной компетентности и превращения её во внутреннюю характеристику личности профессионала [4].

Сегодня, на наш взгляд, приобретает новый статус самостоятельная работа слушателей курсов повышения квалификации, которая становится не просто значимой формой учебного процесса, а его основанием, и является эффективным средством организации самообразования и самовоспитания личности учителя и представляет собой отдельную компетенцию, связанную с системой других компетенций, формируемых в процессе профессиональной подготовки.

Для развития профессиональной компетентности самостоятельная работа имеет колоссальное значение, так как она способствует формированию следующих профессионально значимых умений: планирование деятельности, постановка целей и определение задач работы, выявление трудностей и поиск путей их преодоления, рациональная организация учебной и внеучебной работы, распределение времени и т. д.

Примерная структура плана урока

Этапы урока	Содержание	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Универсальные учебные действия

Увеличение доли самостоятельной работы мы рассматриваем как обязательное условие обеспечения успеха в деле компетенции учителя начальных классов.

Одним из эффективных видов самостоятельной работы, на наш взгляд, является проектная деятельность – проект (лат. *projectus*, брошенный вперёд) – план, замысел [5]. Проектная деятельность представляет собой развитие проблемного обучения, от которого она отличается тем, что имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичное предъявление. Цель проектной деятельности в системе повышения квалификации – создать условия, при которых педагоги:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения практических задач;
- овладевают исследовательскими умениями;
- развивают системное мышление.

Одной из форм самостоятельной проектной работы мы предлагаем слушателям повышения квалификации в качестве эксперимента разработку плана современного урока, в ходе которого обеспечивается формирование не менее четырёх универсальных учебных действий по следующей схеме (см. таблицу)

При разработке проекта урока мы выделяем следующие стадии:

1. Разработка проектного задания (выбор темы урока, выделение структурных элементов этапов урока, целевое содержание).
2. Разработка этапов проекта урока.
3. Оформление результатов.
4. Презентация.
5. Рефлексия.

При анализе проектов конспектов особое внимание уделяется деятельности учащихся. Одно из важнейших требований к конспекту – деятельность ученика должна быть прописана более подробно, чем деятельность учителя

(анализ работ показывает, что на начальном этапе проектной деятельности учителя начальных классов больше внимания уделяют учебному материалу, но не деятельности ученика).

В ходе выполнения работы создается проект конспекта учебного занятия, в котором целеполагание строится с учетом планируемых результатов. Обязательным условием является включение учебных ситуаций, обеспечивающих формирование у младших школьников универсальных учебных действий. Полученные результаты показывают эффективность данной деятельности. Разработанные учебные занятия помогают учителю осуществлять свою деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Сегодня проектная деятельность особенно популярна потому, что даёт возможность нестандартно подойти к планированию урочной и внеурочной деятельности, что способствует развитию профессиональной компетентности педагога.

#### Литература

1. Гатаулина, О.И. *Встречные усилия как путь к эффективному сотрудничеству в начальной школе: моногр.* / О.И. Гатаулина. – Челябинск: Цицера, 2009. – 156 с.
2. Кондаков, А.М. *Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения / А.М. Кондаков // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 7.*
3. Мисаренко, Г. *На пути к стандартам нового поколения / Г. Мисаренко // Сельская школа. – 2008. – № 6. – С. 7.*
4. *Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие для слушателей курсов проф. переподготовки и повышения квалиф. раб. образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 344 с.*
5. *Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.*

Поступила в редакцию 15 июня 2010 г.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КЛЮЧЕВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Т.А. Слостенина*

*Уральский государственный университет физической культуры*

## COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AS A KEY COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONALISM

*T. Slastenina*

*Ural State University of Physical Education*

Коммуникативная компетенция будущего педагога физической культуры рассматривается как один из основных компонентов профессионализма педагога. Охарактеризованы понятие «коммуникативная компетенция», ее критерии и показатели, модель ее развития и соответствующие ей педагогические условия. Приведены результаты экспериментальной апробации результатов исследования.

*Ключевые слова: общение, коммуникативная компетенция, критерии, компоненты, модель, педагогические условия.*

Communicative competence of future physical education teacher is reviewed as one of the most important components of teacher's professionalism. The notion of communicative competence, its criteria and signs, the model of its development and pedagogical conditions corresponding to it are characterized. Results of experimental testing research results are presented.

*Keywords: communication, communicative competence, criteria, components, model, pedagogical conditions.*

Профессиональная подготовка будущих педагогов физической культуры должна способствовать целостному развитию, саморазвитию и личностному росту студентов, овладению ими приёмами смыслообразования и необходимыми компетенциями, обеспечивая тем самым целостное образование, отражающее структуру профессии и деятельности педагога, формируя полноценную готовность выпускника к предстоящей профессиональной деятельности, его профессиональную компетентность.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что до сих пор нет абсолютного единства ни в вопросе определения сущности и содержания понятия «компетенция», ни в определении его структуры. Одни определения «компетенции» ориентированы на внешнее действие, другие – на внутренние особенности, третьи включают такой элемент, как система ценностей и отношений, четвертые обозначают знания как

предпосылку навыков. Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание её как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок.

Обобщая анализ различных подходов к определению сущности и содержания понятия «компетенция», в рамках нашего исследования под компетенцией мы будем понимать совокупность знаний, умений, учебного и жизненного опыта, ценностей и интересов, которые самостоятельно реализуются студентом и используются им в определённой конкретной ситуации.

Большинство учёных считают, что коммуникативная компетенция предполагает оп-



ределённый уровень развития социальной сенситивности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) и т. д.; представляет собой определённый уровень знаний в области коммуникативных дисциплин и практических умений, обеспечивающих успешность коммуникаций (владеет социальной перцепцией, понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность студента, его психическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с ними; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. владеть умениями речевого и неречевого контакта со студентами (А.А. Леонтьев, В.А. Якунин и др.)) [7, 12].

Несмотря на многообразие точек зрения, относительно структурного содержания данного понятия, исследователи проявляют единодушие относительно влияния умений общаться на повышение эффективности взаимодействия между людьми, достижения высоких результатов, как в трудовой, так и учебной деятельности. Под коммуникативной компетенцией мы будем понимать интегративное свойство личности, включающее: профессионально-ценностную мотивацию; коммуникативные знания и умения; личностно значимые качества, отражающие готовность и способность будущего педагога эффективно осуществлять педагогическое общение, организовывать педагогическую деятельность, устанавливать межличностные отношения, управлять собственным поведением и поведением других в конкретных ситуациях.

Профессиональное образование в условиях новой парадигмы образования, интеграционных процессов, происходящих в педагогике, ориентировано на развитие человека в профессии, его становление в ней, на диалог с многообразием педагогических культур как освоение путей познания мира и себя в нём (М.И. Богуславский, Н.В. Бордовская, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.Ф. Радионова) [1, 2, 4, 5, 10].

Идеи профессионального образования опираются на развивающее взаимодействие субъектов обучения, что непосредственно связано с развитием профессиональной компетенции педагога, личностно-ориентированным подходом в профессиональном образовании, технологией обучения и разработкой образовательных стандартов. Проблема разработки новых образовательных стандартов стала особенно актуальной, так как введение понятия «компетенция» в образовании

требует дополнения и уточнения содержания учебных программ и образовательных стандартов.

Развитие коммуникативной компетенции будущего педагога физической культуры – интегрированный в своей социальной и личностной значимости процесс приобретения и накопления студентами, будущими педагогами физической культуры определенных качеств и свойств личности, а также системы коммуникативных знаний и умений, то есть достижение ими определенного уровня коммуникативной компетенции, развитие которой будет продолжаться на протяжении всей активной профессиональной деятельности будущего педагога.

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции, умений находить оптимальные средства вербального и невербального воздействия и взаимодействия как важного компонента педагогического мастерства является, на наш взгляд, одной из наиболее важных задач педагогического образования. Значимость этого профессионального качества повышается в связи с перестройкой педагогических технологий: от воздействия – к взаимодействию, от объяснения – к пониманию и взаимопониманию, от монолога – к диалогу. Эти преобразования предполагают развитие способности преподавателя осуществлять эффективное педагогическое общение.

В структуре деятельности педагога Н.В. Кузьмина выделила следующие психолого-педагогические компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный [6].

В исследованиях по общим вопросам теории педагогики высшей школы (В.В. Охотникова, В.Ф. Жеребкина) [9, 3] коммуникативная компетенция рассматривается как один из ведущих элементов в структуре личности педагога, обеспечивающий ему успешность профессиональной деятельности, во многом способствующая налаживанию благоприятной психологической атмосферы в учебной аудитории, установлению демократических отношений и внедрению личностно-ориентированных технологий обучения.

Характеризуя коммуникативную компетенцию педагога физической культуры, необходимо отметить то, что она обладает внутренней структурой и включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, находящихся между собой в определённых отношениях и образующих определённую целостность, единство. Иначе говоря, коммуникативная компетенция обладает всеми признаками системы и может рассматриваться как понятие

## Теория и методика профессионального образования

системное. Отличительный признак этой системы – взаимосвязь и определённая взаимозависимость её элементов, обеспечивающих функционирование целого, – отчётливо прослеживается при анализе компонентов в процессе её развития.

Так как результатом внедрения разрабатываемой нами модели должна стать коммуникативная компетенция будущих педагогов физической культуры, то ее образование требует создания у студентов потребности и цели для ее развития, для выработки стратегических направлений ее становления в вузе. Профессионально развиваясь, такой специалист создаёт нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах (новый приём, метод и т.д.). Он несёт самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

При этом индивид освоил заданные извне ценностные ориентиры. Он является индивидуальностью, самостью, обладающей способностью осознавать и рефлексировать собственные ценности, сопоставлять, оценивать себя и иное, проектировать будущее, считает А.Л. Фатыхова [11, с. 37].

Другим важным моментом разработки модели как педагогической системы является определение ее компонентов. Компонент является той минимальной составляющей частью, особенность которой проявляется в его способности к относительно самостоятельному осуществлению определенной функции. В качестве компонентов модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры выступают мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и критериально-уровневый компоненты.

Мотивационно-целевой компонент модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребности личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессионально-педагогической деятельности и взаимодействия. Обеспечивает развитие позитивного отношения к овладению коммуникативными знаниями и

умениями, к потребности их применения в практической деятельности, формирует профессиональную позицию. Он стимулирует освоение и дальнейшее применение полученных знаний, а также побуждает к реализации соответствующих умений.

Содержательно-процессуальный компонент модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры включает в себя блоки теоретической, методической и практической подготовки и представляет собой совокупность научно-теоретических знаний и умений профессиональной деятельности вообще и о роли профессионально-педагогического взаимодействия в ней. Обеспечивает приобретение студентами коммуникативных знаний и умений, опыта практической деятельности, а также развитие коммуникативно значимых качеств личности, что способствует становлению коммуникативной компетенции студентов. Этот компонент выполняет обучающую (приобретение будущими педагогами физической культуры коммуникативных знаний и умений), воспитательную (формирование коммуникативно значимых качеств личности) и организационную (реализация программ и технологий становления и развития коммуникативной компетенции) функции.

Теоретический блок представлен знаниями в области общения (коммуникативные задачи; способы, этапы и стили общения; позиции в общении).

Методический блок включает в себя современные методики и технологии обучения.

Коммуникативный блок направлен на развитие коммуникативных свойств и качеств личности (общительность, эмпатия, способность к рефлексии), умений устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в разных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения.

Практический блок направлен на формирование умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения и законов межличностного взаимодействия.

Критериально-уровневый компонент модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры позволяет оценить степень сформированности коммуникативной компетенции студентов на различных этапах обучения, позволяет им сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений.

В выборе критериев успешности развития коммуникативной компетенции мы основывались и на определении сущности и особенностях развития данного интегративного качества личности педагога, нами были выделены четыре критерия успешности развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и оценочно-рефлексивный, коррелирующие с основными структурными компонентами исследуемого явления.

1. Мотивационно-ценностный критерий определяет наличие ценностно-смысловой мотивации на изучение основ профессионального общения; удовлетворённость процессом обучения; этические установки в профессии на приобретение практических умений, необходимых для профессиональной деятельности; развитие способности адекватно воспринимать другого человека для создания положительного фона общения.

Показатели мотивационно-ценностного критерия:

- Мотивация. Речевая деятельность начинается с осознания мотива. Осознанная мотивация речевого воздействия преподавателя выражается в ориентации на ученика как на высшую ценность, которая порождает в сознании преподавателя личностную систему ценностных мотивов.

- Ценность. Данный показатель отражает осознание педагогом самого общения как ценности.

2. Когнитивный критерий определяет наличие знаний законов общения, культуры вербального и невербального взаимодействия, знание спортивной терминологии. С помощью когнитивного критерия можно диагностировать изменение объёма знаний, эффективность их применения в практической деятельности. Показателями когнитивного критерия являются:

- Рациональность речи (адекватность речевых средств цели высказывания, содержательность, конкретность и логичность высказывания). Она обусловлена когнитивным освоением основ спортивной терминологии и рефлексивным её употреблением в зависимости от конкретных условий физкультурной деятельности.

- Сформированность специальных знаний и умений (правильность и богатство речи; умение строить свои высказывания в соответствии с речевыми нормами, грамотно употребляя знание спортивной терминологии).

- Владение вербальными и невербаль-

ными (жесты и мимика и др.) средствами.

- Сформированность паралингвистических характеристик речи (интонация, темпоритм, диапазон громкости, темп голоса, артикуляция и др.), придающих речи выразительность, эмоциональную окраску.

3. Операционно-деятельностный критерий выявляет степень сформированности коммуникативных умений, их объём, их комплексность, устойчивость, гибкость и действенность. Показателями операционно-деятельностного критерия были избраны:

- Умение планировать, организовывать и осуществлять совместную с учащимися деятельность.

- Умение вырабатывать формы и нормы совместной деятельности.

4. Оценочно-рефлексивный. Показателями оценочно-рефлексивного критерия оценки успешности развития коммуникативной компетенции будущего педагога выступают:

- Умение воспринимать и понимать партнёра по общению и себя самого, интерпретировать и прогнозировать поступки человека на основе соотнесения внешних признаков с его личными характеристиками.

- Умение организовывать совместную деятельность на основе взаимопонимания, установления эмоциональных отношений.

- Способность к рефлексии своего личностного и профессионального поведения.

- Соответствие самоанализа и самооценки анализу и оценке преподавателя и коллег.

Каждый критерий оценивался исходя из трех уровней (недостаточный, оптимальный и продвинутый), в соответствии с которыми определялся общий уровень сформированности коммуникативной компетенции будущего педагога физической культуры.

Проводимая нами экспериментальная работа по реализации модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры строилась на основе выявленных педагогических условий:

- восполнение содержания педагогических и специальных дисциплин коммуникативными знаниями за счет разработки программно-методического обеспечения (учебно-методический комплекс, включающий учебно-методическое пособие «Основы коммуникативной компетенции будущего педагога физической культуры»);

- обогащение коммуникативного опыта будущих педагогов физической культуры при обучении в вузе, осуществляемое в процессе решения проблемных задач и использования

## Теория и методика профессионального образования

современных образовательных коммуникативных технологий;

- инициирование коммуникативной деятельности будущих педагогов, осуществляемое на основе интеграции аудиторных и вне аудиторных занятий (лекции, тренинги, педагогическая практика и др.).

Модель и условия были апробированы экспериментально. Экспериментальная работа проводилась с 2006 по 2010 гг. в несколько этапов. Всего в эксперименте участвовало 230 студентов.

Формирующий этап эксперимента носил естественный характер, так как протекал в реальном образовательном процессе вуза. Он включал: проверку эффективности модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры; проверку педагогических условий успешного функционирования данной системы. В эксперименте участвовали 3 группы.

Первая группа – контрольная (КГ). Эта группа студентов получала образование по традиционной программе с применением отдельных элементов нашей модели без целенаправленного использования педагогических условий.

Экспериментальные группы (ЭГ-1 и ЭГ-2) – это группы студентов, в которых при различных условиях реализовывалась разработанная нами модель.

- Экспериментальная группа ЭГ-1 получила образование в условиях реализации модели развития коммуникативной компетенции и двух педагогических условий – в процессе решения коммуникативных задач и использования современных образовательных коммуникативных технологий; за счет внедрения в образовательный процесс подготовки будущих педагогов физической культуры курса по выбору «Основы коммуникативной компетенции будущего педагога физической культуры».

- Экспериментальная группа ЭГ-2 получила образование в условиях реализации разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции и трех педагогических условий: в процессе решения коммуникативных задач и использования современных образовательных коммуникативных технологий; за счет внедрения в образовательный процесс подготовки будущих педагогов физической культуры курса по выбору «Основы коммуникативной компетенции будущего педагога физической культуры»; инициирование коммуникативной деятельности будущих педагогов во время прохождения педагогической практики.

Статистика критерия рассчитывалась по формуле [8, с. 52]:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = N \times M \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

Используется шкала с  $L$  различными баллами. Характеристикой группы будет число ее членов, набравших тот или иной балл. Для экспериментальной группы вектор баллов есть  $n=(n_1, n_2, \dots, n_L)$ , где  $n_k$  – число членов экспериментальной группы, получивших  $k$ -й балл,  $k=1, 2, \dots, L$ . Для контрольной группы вектор баллов есть  $m=(m_1, m_2, \dots, m_L)$ , где  $m_k$  – число членов контрольной группы, получивших  $k$ -й балл,  $k=1, 2, \dots, L$ .  $M$  – число членов экспериментальной,  $N$  – контрольной групп.

Таким образом, задачей анализа результатов эксперимента является установление совпадений или различий характеристик контрольной и экспериментальных групп. Для этого были сформулированы статистические гипотезы: 1) нулевая гипотеза – распределение студентов по уровням проявления признака одинаково; 2) альтернативная гипотеза – распределение студентов по уровням проявления признака различно.

Результаты формирующего этапа эксперимента доказывают, что вводимые педагогические условия как частично, так и в комплексе стимулируют повышение уровня коммуникативной компетенции будущих педагогов физической культуры. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где педагогические условия вводились комплексно, результаты представлены в таблице.

Сравнение результатов нулевого среза с результатами второго среза показывает, что во всех группах произошло снижение количества студентов, находящихся на недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетенции: в контрольной группе КГ на 5,88 %, в экспериментальной группе ЭГ-1 на 38,89 %, в ЭГ-2 на 47,06 %. Таким образом, число студентов, обладающих недостаточным уровнем сформированности коммуникативной компетенции, значительно снизилось в экспериментальных группах: в ЭГ-1 до 16,67 %, а в ЭГ-2 – таких студентов не осталось совсем. Вместе с тем в группах КГ и ЭГ-1 повысилось число студентов, перешедших на оптимальный уровень: в КГ – на 5,88 %, в ЭГ-1 – на 16,66 %. В группе ЭГ-2 произошло снижение данного показателя на 23,53 %, что объясняется переходом студентов на продвинутый уровень. Однако в кон-

Сравнительная таблица уровней сформированности коммуникативной компетенции студентов КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2

Срез	Группа	Кол-во человек в группе	Уровень					
			продвинутый		оптимальный		недостаточный	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Нулевой	КГ	17	1	5,88	8	47,06	8	47,06
	ЭГ-1	18	3	16,67	5	27,78	10	55,56
	ЭГ-2	17	1	5,88	8	47,06	8	47,06
Первый	КГ	17	1	5,88	9	52,94	7	41,18
	ЭГ-1	18	7	38,89	7	38,89	4	22,22
	ЭГ-2	17	8	47,06	6	35,29	3	17,65
Второй	КГ	17	1	5,88	9	52,94	7	41,18
	ЭГ-1	18	7	38,89	8	44,44	3	16,67
	ЭГ-2	17	13	76,47	4	23,53	0	0,00

трольной группе ни один студент не перешел на продвинутый уровень сформированности коммуникативной компетенции, тогда как для экспериментальных групп рост этого показателя явился значительным: в ЭГ-1 – 22,22 %, в ЭГ-2 – 70,59 %, что является показателем роста сформированности коммуникативной компетенции.

Коммуникативную компетенцию педагога физической культуры мы рассматриваем в качестве основного компонента профессионально-педагогической компетентности педагога, одной из ее ключевых компетенций, которая является профессионально значимым, интегративным личностным качеством, характеризующимся готовностью и способностью на основе актуализации коммуникативных знаний и умений, опыта коммуникативных действий эффективно осуществлять и достигать высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности и коммуникативном взаимодействии с учащимися.

#### Литература

1. Богуславский, М. Ценности образования и бесценность общения: [XVI сес. Науч. совета по пробл. истории образования и пед. науки Рос. акад. образования, Москва, май 1995 г.: крат. обзор материалов] / М. Богуславский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 122–123.
2. Бордовская, Н.В. Педагогическая компетенция субъекта профессионально-личностного развития: учеб. пособие / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2009. – 243 с.
3. Жеребкина, В.Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Ф. Жеребкина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2001. – 18 с.
4. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: учеб. пособие для студентов вузов / В.П. Зинченко (при участии С.Ф. Горбова, Н.Д. Гордеевой). – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
5. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 56–62.
6. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. – 57 с.
7. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
8. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
9. Охотникова, В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Охотникова; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2000. – 19 с.
10. Радионова, Н.Ф. Учебник педагогики для будущего учителя / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Современная учебная книга: материалы науч.-практ. конф. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 150–162.
11. Фатыхова, А.Л. Формирование социально-перцептивной компетентности социальных педагогов в процессе обучения в вузе: дис. ... д-ра пед. наук / А.Л. Фатыхова. – М., 2005. – 332 с.
12. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Михайлов, 2000. – 348 с.

Поступила в редакцию 17 мая 2010 г.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ

*Е.М. Юмашева, Н.А. Радионова*

*Уральский государственный университет физической культуры*

## VOCATIONAL TRAINING EXPERTS FOR TOURISM INDUSTRY ORGANIZATION AT PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY

*E. Yumasheva, N. Radionova*

*Ural State University of Physical Education*

Рассматриваются вопросы организации многоуровневой подготовки будущих специалистов туриндустрии в спортивном вузе, основанной на принципах модульности профессиональной подготовки с повышающимися уровнями. Обосновывается, что реализация модели позволяет организовать процесс непрерывного профессионального образования в рамках университетского комплекса «колледж-вуз» за счёт оказания услуг начального, среднего, высшего и послевузовского образования с выдачей документов государственного и установленного образца.

*Ключевые слова: профессиональное образование, многоуровневое образование, образовательный модуль, профессиональная подготовка специалистов туриндустрии.*

The issues of multilevel training future experts for tourism industry at physical education university are reviewed. The training is based on vocational training modularity principles with step up levels. The realization of the model lets organize vocational lifelong education in the network of university complex "college-university" at the expense of rendering elementary, high, higher and postgraduate education services with issuing documents of state and determined pattern.

*Keywords: vocational education, multilevel education, education module, vocational training experts for tourism industry.*

Вступление современного общества в постиндустриальную стадию повлекло за собой ускоренный темп развития сферы услуг. Интенсивное развитие туризма в различных регионах России способствовало значительному увеличению роли туристских услуг в удовлетворении материальных и духовных потребностей индивидуума, рациональном использовании свободного времени, самоутверждении и самореализации личности как важнейшей социальной ценности государства. Личный контакт производителя и потребителя туристских услуг определяет ведущую роль компетентности и профессионального мастерства работников туриндустрии конкретного процесса оказания туристских и социокультурных услуг. Социально-экономическое значение и специфика сферы туристского сервиса закономерно требуют соответствующего подхода к решению задач подготовки квали-

фицированных специалистов всех уровней и профессий начального, среднего, высшего, послевузовского, а также дополнительного профессионального образования для туристской сферы, учитывая при этом современные тенденции развития системы образования в целом и в области туриндустрии в частности.

Растет количество образовательных учреждений, осуществляющих образовательные услуги туристского профиля. Однако наблюдается процесс значительного роста сегмента высшего образования, неспособного наполнить нишу разных уровней, профилей и квалификаций на рынке туристского труда. Практика показывает, что в современных условиях туриндустрия нуждается в специалистах различного уровня профессиональной подготовки, способных обеспечить высокотехнологичное производство предприятий туриндустрии и массовое обслуживание тури-

стов, готовых к анализу современной ситуации на рынке туристских услуг и разработке на этой основе новых концепций туристского развития, идей и внедрения новых технологий производства и реализации туристских услуг. Таким образом, появилась потребность в модернизации системы образования в области туризма, ведущей к достаточно существенному качественному изменению содержания образования.

После подписания Болонской декларации в системе туристского образования появились новые предпосылки формирования многоуровневой структуры профессиональной подготовки [1].

Различные аспекты проблемы формирования содержания профессионального образования в условиях многоуровневой подготовки специалистов содержатся в исследованиях В.П. Симонова (организация и управление) [16], Б.С. Гершунского (философия образования) [2, 3], В.А. Горского (дополнительное образование и профессиональная переподготовка кадров в сфере туризма) [4, 5], И.А. Зимней (компетентностный подход) [9], В.А. Кальней (теория и методика туристского образования) [10], Т.Н. Третьяковой (формирование профессиональной направленности личности) [17, 18], Л.К. Комаровой (управление туристским образованием) [11], М.А. Морозова, Н.С. Морозовой (вопросы организации и управления турбизнесом) [13, 14], Н.А. Гулиева (формирование профессиональной компетентности менеджера регионального туризма) [6, 7] и других.

Однако вопросы организационно-методологического проектирования многоуровневой системы профессионально-практической подготовки специалистов туриндустрии ещё остаются недостаточно исследованными, отсутствует обоснование моделей реализации многоуровневой системы профессиональной подготовки специалистов, удовлетворяющих потребности в кадрах туриндустрии различного уровня, не обоснованы педагогические условия, формы, методы их реализации, содержательного наполнения соответствующих образовательных программ.

Обобщив вопросы, касающиеся многоуровневой профессиональной подготовки, мы пришли к выводу о том, что проблема организации многоуровневой подготовки специалистов туриндустрии в спортивном вузе изучена недостаточно многогранно: отсутствуют исследования, посвященные разработке модели

многоуровневой подготовки специалистов туриндустрии в условиях университетского образования, не определены межпредметные связи и связи между образовательными уровнями, не выявлены средства и не обоснованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие целенаправленный образовательный процесс, представляющий сложную организационно-педагогическую систему, ориентированную на рынок труда и социально-экономическое пространство региона.

Вышеизложенное позволяет выделить ряд **противоречий**:

- социально-педагогического характера: между возросшей потребностью общества в туристских услугах, оказываемых высококвалифицированными специалистами на разных уровнях профессионально-практической подготовки, и не полностью реализованными потенциальными возможностями образовательных учреждений в подготовке таких кадров;

- научно-педагогического характера: между имеющимися исследованиями, посвященными вопросам профессиональной подготовки специалистов туриндустрии, и недостаточным теоретическим обоснованием модели организации многоуровневой подготовки специалистов туриндустрии в спортивном вузе;

- научно-методического характера: между имеющимся учебно-методическим обеспечением процесса профессиональной подготовки специалистов туриндустрии и недостаточной методологической разработанностью содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств многоуровневой подготовки работников туриндустрии, адаптированных к проблемам туристских регионов.

Существующие противоречия определили **проблему** исследования, которая заключается в разработке и научном обосновании модели многоуровневой подготовки специалистов туриндустрии в спортивном вузе.

В исследовании мы рассматриваем систему многоуровневой профессиональной подготовки специалистов туриндустрии как логическое соединение нескольких модулей с повышающимся уровнем квалификации. Каждый модуль представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, нацеленных на решение конкретной задачи в общей системе профессиональной подготовки работников туриндустрии. Содержание модулей соответствует

## Теория и методика профессионального образования

определенному уровню профессионального образования и предусматривает реализацию образовательных программ, обеспечивающих разную степень профессиональной компетентности выпускника вуза [8].

Гибкость и вариативность многоуровневой системы образования позволяют прервать и продолжить образование на любом уровне и в программах подготовки.

Структурная и институциональная перестройка профессионального образования проявляется в реализации различных моделей интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования, что делает систему туристского образования открытой.

Предлагаемая модель многоуровневой профессиональной подготовки специалистов туристской индустрии, формируемая в рамках вуза, включает модули начального, среднего и высшего профессионального образования, а также дополнительного профессионального образования. На наш взгляд, такая интеграция способна обеспечить более быструю и гибкую адаптацию системы профессионального образования к изменениям рынка труда.

Построение целостной многоуровневой образовательной системы с модульной структурой предусматривает переход от разработки на каждом уровне обоснованных, единичных профессиональных образовательных программ к формированию единой, взаимосвязанной системы профессиональных программ. Требования к организации и технологии образовательного процесса, реализуемого в рамках одного модуля, складываются из требований, предъявляемых государством к знаниям и умениям обучающихся на данном уровне профессионального образования, и требований, предъявляемых на следующем уровне к начинающим обучение. Органичное сочетание этих двух аспектов создает предпосылки непрерывности профессионального образования. Но для реализации условий непрерывной профессиональной подготовки специалистов в рамках одного вуза механическое соединение модулей различного уровня и направленности не является достаточным основанием непрерывности. При разработке каждого модуля мы ставим задачу обеспечения преемственности различных этапов профессиональной подготовки.

Преемственность модулей проявляется в нескольких направлениях:

1) преемственность в становлении личности (проявляется в динамике личности,

предполагающей изменение ее качеств в процессе усвоения социального опыта и развития);

2) преемственность в содержании обучения (предполагает разработку, рациональный отбор и совершенствование учебно-программной документации и дидактических материалов);

3) преемственность в методах, формах и средствах обучения (преемственность в методах обучения предусматривает сохранение отдельных методов и дидактических приемов, выдержавших проверку и имеющих положительные результаты на предшествующих этапах обучения; преемственность в формах и средствах обучения предусматривает их совершенствование на каждом последующем этапе обучения с целью решения более сложных практических задач).

Все эти составляющие преемственности модулей действуют одновременно, взаимовлияющая и взаимодополняющая друг друга. Происходит интеграция методов, организационных форм и средств обучения, используемых в разных модулях. Преемственная связь между отдельными модулями и их интеграция в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного образовательного процесса [12].

В нашем исследовании под системой многоуровневой подготовки специалистов туристской индустрии мы понимаем совокупность взаимодействующих:

- процессов, предполагающих завершенность профессиональной подготовки на каждом уровне, подтверждаемой дипломами о среднеспециальном образовании, свидетельствами о начальном профессиональном образовании и о неполном высшем, дипломами бакалавра, специалиста и магистра;

- преемственных программ различных уровней (от среднеспециального образования до магистратуры);

- сети образовательных учреждений (колледж, вуз), в которых реализуются указанные программы.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» совершенствование образования возможно за счет введения новых уровней профессиональной подготовки в вузах России (помимо дипломированных специалистов, вводится подготовка бакалавров и магистров). Такая модернизация предусматривает подго-



товку достаточно компетентных кадров, владеющих теоретическими знаниями, а также и практическими навыками, получаемыми обучающимися на основе моделей контекстного обучения на основе квазипрофессионального подхода к организации учебного процесса, а также в период практик.

Одним из основных направлений решения этой задачи в развитии образовательной политики является разработка критериев комплексного подхода к введению и реализации направления непрерывной подготовки кадров для предприятий туриндустрии.

В основе реализации образовательных программ предусматривается не «классическое» научное направление бакалавров и магистров, а подготовка квалифицированных туристских кадров, обладающих определенными компетентностями, необходимыми для выполнения должностных обязанностей, соответствующих полученному образованию квалификационного уровня.

Концепция модернизации высшего образования основывается на подготовке бакалавров как выпускников первого уровня высшего профессионального образования, способных выполнять должностные обязанности соответствующего квалификационного уровня. Но при этом не исключается возможность научно-исследовательской деятельности студентов. Бакалавр, завершивший освоение основной образовательной программы подготовки бакалавра, успешно сдавший итоговую государственную аттестацию и получивший документ, подтверждающий уровень полученного образования, может продолжить обучение по освоению в сокращенные сроки основных образовательных программ дипломированных специалистов или магистров.

В соответствии с Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» основные образовательные программы подготовки выпускников могут реализовываться непрерывно и по ступеням [15].

Непрерывно реализуется основная образовательная программа высшего профессионального образования подготовки выпускника, подтверждаемая присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую государственную аттестацию, квалификации:

- «бакалавр» (срок обучения при очной форме составляет 4 года);
- «дипломированный специалист» (срок обучения при очной форме составляет 5 лет).

По ступеням (уровням) реализуется ос-

новная образовательная программа высшего профессионального образования подготовки выпускника, подтверждаемая присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую государственную аттестацию, квалификации:

- «дипломированный специалист» на базе освоенной основной образовательной программы подготовки «бакалавра» (срок обучения при очной форме составляет 5 лет (4 года + 1 год);
- «магистр» на базе освоенной основной образовательной программы подготовки «бакалавра» (срок обучения при очной форме составляет 6 лет (4 года + 2 года)).

Послевузовское образование представлено научными специальностями, обучением в аспирантуре (срок обучения составляет 3 года) [12].

В целях повышения квалификации руководящих работников и специалистов по профилю профессиональной деятельности предусматриваются программы дополнительного профессионального образования, срок освоения которых может интегрироваться на основе целей и задач, определенных слушателем или работодателем. Программы дополнительного профессионального образования осваиваются в следующие сроки:

- «Повышение квалификации руководящих работников и специалистов по профилю профессиональной деятельности» в объеме от 36 до 72 часов;
- «Повышение квалификации руководящих работников и специалистов по профилю профессиональной деятельности» в объеме от 72 до 500 часов;
- «Профессиональная переподготовка кадров» в объеме свыше 500 часов.

На основе квалификационных требований, предъявляемых работодателями к специалистам туриндустрии на разных уровнях профессиональной деятельности, мы разработали систему организации практической подготовки, учитывающую формирование практических навыков и умений: официант, горничная, инструктор по туризму, функциональный менеджер, менеджер направлений.

Изучив образовательное пространство и возможности туристского региона, а также специфику спортивного вуза, каковым является Уральский государственный университет физической культуры, мы разработали модель многоуровневой профессиональной подготовки кадров для предприятий туриндустрии региона (рис. 1).

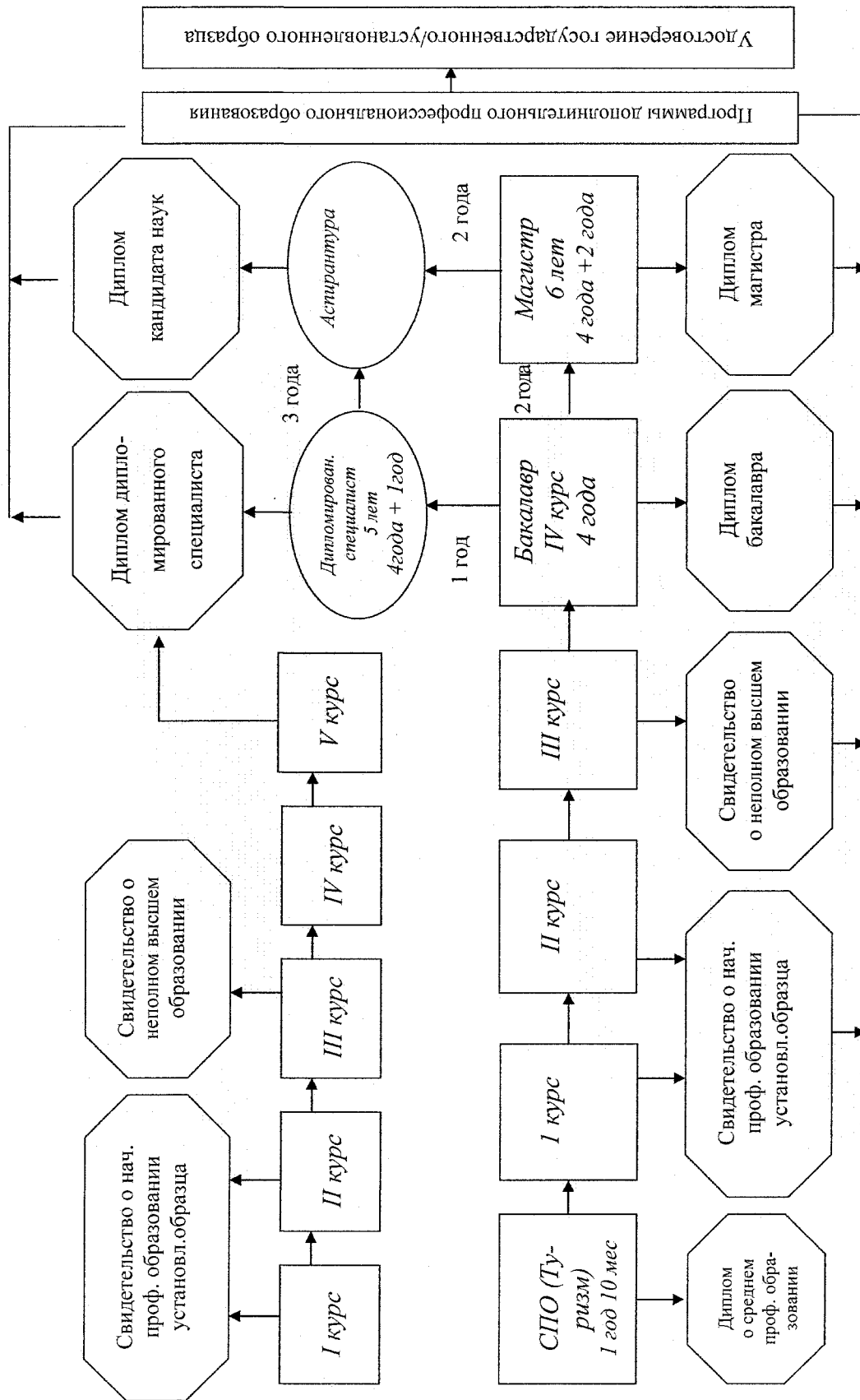


Рис. 1. Модель многоуровневой профессиональной подготовки кадров для предприятий туристической индустрии

Предложенная модель многоуровневой профессиональной подготовки будущих работников туристической индустрии отличается тем, что переход к двухуровневой (или многоступенчатой) структуре высшего образования является существенным фактором формирования единого образовательного пространства с разным уровнем сформированности практических навыков и умений. При этом мы ставим задачи не поверхностной трансформации традиционных монопрограмм, а поиск обоснованных подходов к проектированию и реализации образовательных программ в области туризма и социально-культурного сервиса на основе их преемственности и практико-ориентированной деятельности, учитывающей особенности туристского потенциала региона.

При разработке учебных планов по вышепредложенной структуре возникает необходимость исследования системы «надстройки образовательных структур» подготовки:

- бакалавров по направлению «Туризм» со сроком реализации основной образовательной программы подготовки выпускников – 4 года;
- дипломированных специалистов по специальности «Туризм» со сроком реализации основной образовательной программы подготовки выпускников – 5 лет;
- магистров по направлению «Туризм»

со сроком реализации основной образовательной программы подготовки выпускников – 6 лет.

Основными особенностями модернизации образовательных программ для туристической сферы являются:

- диверсификация основных образовательных программ, входящих в состав ГОС ВПО (СПО, НПО) по туристским специальностям;
- модульный подход формирования дисциплин федерального компонента, определяющих фундаментальность туристского образования;
- увеличение практической подготовки выпускников за счет увеличения количества недель практик [12].

Анализ содержания государственных образовательных стандартов основных образовательных программ профессиональной подготовки специалистов туристической действующих специальностей среднего и высшего профессионального образования: 100201.51 «Туризм», 100200.62 «Туризм», 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм», 100201.65 «Туризм» и 100200.68 «Туризм» в Уральском государственном университете физической культуры позволяет создать единое образовательное пространство внутри вуза (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ содержания направления профессиональной подготовки работников туристского профиля

Цикл дисциплин учебного плана	100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм»	100201.51 «Туризм»	100200.62 «Туризм»	100201.65 «Туризм»	100200.68 «Туризм»
Всего часов	8262	3402	6750	7668	1836
<b>Цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин</b>					
ГСЭ	1800	645	1800	1800	–
<b>Цикл общих математических и естественнонаучных дисциплин</b>					
ЕН	600	170	770	770	–
<b>Цикл общепрофессиональных дисциплин</b>					
ОПД	2500	1105	1980	2280	300
<b>Цикл дисциплин направления</b>					
ДНМ	–	–	–	–	628
<b>Цикл специальных дисциплин</b>					
СД	2912	880	1750	2368	908
<b>Теоретическое обучение – дисциплины национально-регионального компонента</b>					
ТО.Р	–	150	–	–	–
<b>Факультативные дисциплины</b>					
ФТД	450	252	450	450	–
Практика	20 недель	10 недель	25 недель	37 недель	12 недель

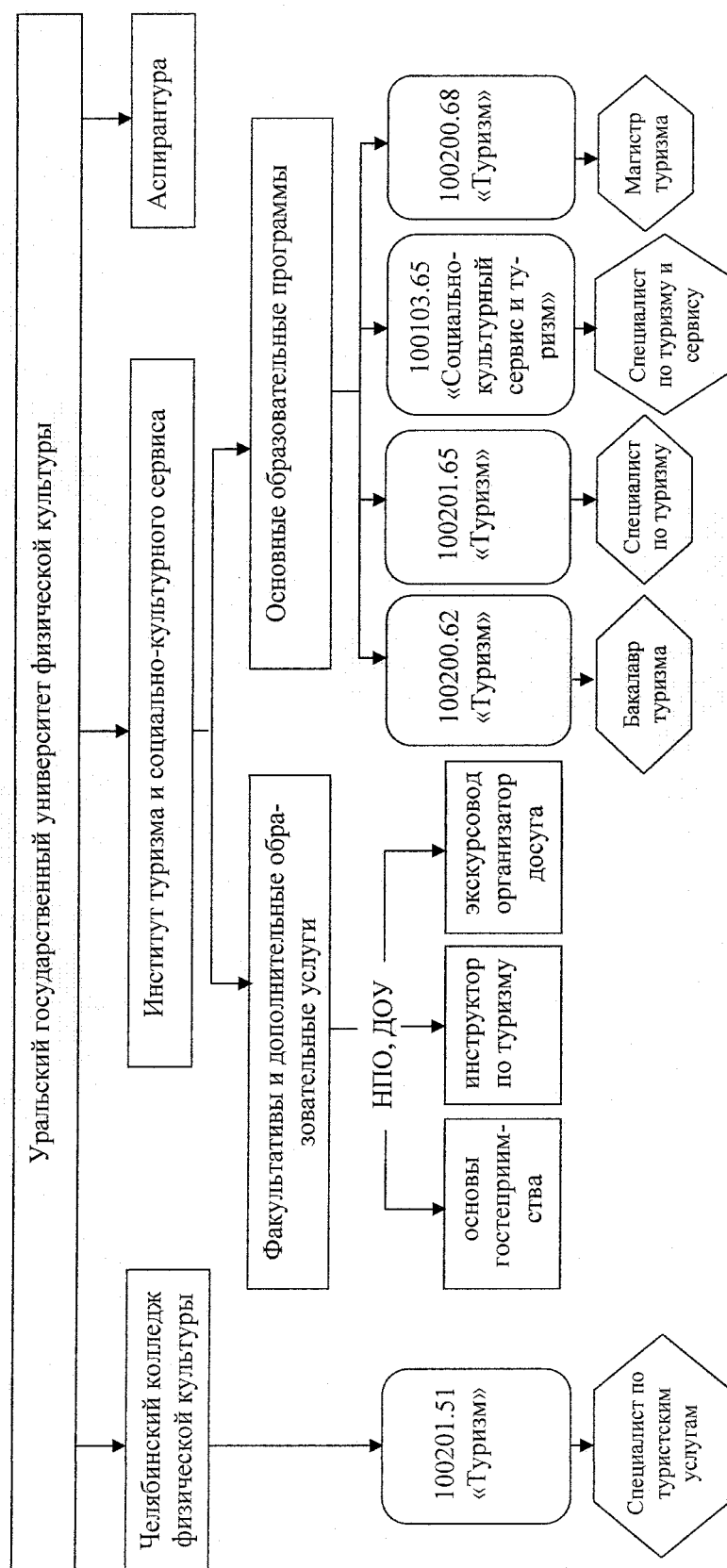


Рис. 2. Организационно-содержательная структура профессиональной подготовки кадров для предприятий туриндустрии

Таблица 2

Результаты социологического опроса студентов по организации учебного процесса в Институте туризма и СКС УралГУФК

Критерий	Показатель	Критерий	Показатель
<b>Отношение к условиям обучения (баллы от 1 до 10)</b>		<b>Отношение к педагогическим инновациям (%)</b>	
Комплексное информационное методобеспечение	7,29	Рейтинговая система	93,55
Уровень доступности комплексного информационного методобеспечения	8,45	Дисциплины по выбору	61,29
Лабораторно-техническое оснащение	7,29	Выбор преподавателя	67,74
Уровень доступности к современным информационным технологиям	7,94	<b>Оценка собственной перспективы на рынке труда (%)</b>	
<b>Время самостоятельной работы за неделю (час)</b>		С оптимизмом	70,97
В библиотеке	2,9	Неуверенность	12,8
За компьютером в вузе	3,47	Лишь бы заработать	22,58
В интернете	2,1	<b>Отношение к выбору специальности (%)</b>	
<b>Оценка процесса обучения (баллы от 1 до 10)</b>	7,68	Выбрал бы эту же специальность в этом вузе?	80,65
<b>Отношение к организации учебного процесса (%)</b>		Выбрал бы эту же специальность в другом вузе?	3,23
Без претензий	74,19	Выбрал бы другую специальность в другом вузе?	12,9
Несоответствие дисциплин специальности	0	Выбрал бы другую специальность в этом же вузе?	3,23
Недостаточное кол-во часов для спецпредметов	9,68	<b>Информационное обеспечение внеучебной деятельности (в баллах) – 7,94</b>	
Перегруженность аудиторными занятиями	19,35	<b>Уровень подготовки выпускников (%)</b>	
Неудовлетворенность качеством преподавания	6,45	Готов	77,42
Неудовлетворенность организацией зачетов и экзаменов	0	Не готов	6,45
		Затрудняюсь ответить	16,13
<b>Оценка готовности к труду (в баллах) – 7,77</b>		<b>Оценка уровня эффективности поощрений (в баллах) – 7,35</b>	
<b>Оценка уровня влияния студентов на организацию учебного процесса (в баллах) – 6,32</b>		<b>Достаточно ли внимания уделяется организации СРС и практик (%)</b>	
		Да	67,74
		Нет	9,68
		Затрудняюсь ответить	22,58

## Теория и методика профессионального образования

В результате проведенного анализа нами определены следующие отличительные особенности образовательных модулей по всем блокам дисциплин:

- в цикле ГСЭ расхождений нет, кроме специальности 100201.51 «Туризм», где на 1155 часов меньше, что составляет 35,83 % от остальных специальностей и направлений;

- содержание цикла ЕН имеет отличительные признаки по дисциплинарному характеру в 430 часов, что составляет 28,33 % от цикла по специальности 100201.51 «Туризм»; 128,3% от цикла по специальности 100201.65 «Туризм» и направлению 100200.62 «Туризм»;

- содержание цикла ОПД имеет отличительные признаки по дисциплинарному характеру в 1395 часов, что составляет 44,2 % от цикла по специальности 100201.51 «Туризм»; 79,2 % от цикла по направлению 100200.62 «Туризм»; 91,2 % от цикла по специальности 100201.65 «Туризм» и 12 % от цикла по направлению 100200.68 «Туризм»;

- содержание цикла специальных дисциплин имеет отличительные признаки по дисциплинарному характеру в 2032 часов, что составляет 30,22% от цикла по специальности 100201.51 «Туризм»; 60,1% от цикла по направлению 100200.62 «Туризм»; 81,32% от цикла по специальности 100201.65 «Туризм» и 31,18% от цикла по направлению 100200.68 «Туризм»;

- разница в количестве недель практик составляет по специальности 100201.51 «Туризм» меньше на 10 недель и по направлению 100200.68 «Туризм» – 8 недель по сравнению со специальностью 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм»; по направлению 100200.62 «Туризм» больше на 5 недель и по специальности 100201.65 «Туризм» на 17 недель по сравнению со специальностью 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм».

Всё это позволило нам определить организационно-содержательную структуру профессиональной подготовки кадров для туристической индустрии, выделив в качестве образовательных подсистем уровни начальной и средней профессиональной подготовки; высшего, послевузовского дополнительного образования в системе университетского образования спортивного вуза по принципу колледж – вуз (рис. 2).

На заключительном этапе опытно-поисковой работы нами было проведено анкетирование студентов Института туризма и

СКС УралГУФК, в котором приняло участие 242 респондента. Анализ анкет позволяет сделать выводы о позитивном отношении и положительной динамике организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов туристической индустрии в спортивном вузе (табл. 2).

Таким образом, созданная система профессиональной подготовки будущих специалистов туристической индустрии позволяет реализовать идею комплексного подхода к организации многоуровневой подготовки в условиях модернизации российского образования.

### Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.

2. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С. Гершунский, // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 46–54.

3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

4. Горский, В.А. Туризм как образовательное пространство / В.А. Горский, В.Д. Четик // Дополнительное образование. – 2000. – № 7–8. – С. 19–25.

5. Горский, В.А. Дополнительное образование / В.А. Горский. – М.: РМАТ, 2001. – 399 с.

6. Гулиев, Н.А. Социокультурные основы формирования профессиональной компетентности менеджера регионального туризма / Н.А. Гулиев. – М.: Наука, 2006. – 240 с.

7. Гулиев, Н.А. Формирование социально-профессиональной компетентности менеджера регионального туризма в образовательном процессе вуза (экзистенциально-антропологический подход) / Н.А. Гулиев. – М.: Наука: Флинта, 2007. – 95 с.

8. Еркович, С. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / С. Еркович, С. Суворов. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.

9. Зимняя, И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

10. Кальней, В.А. Основы методики трудового и профессионального обучения / В.А. Кальней. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

11. Комарова, Л.К. К вопросу об управлении процессом подготовки специалистов в области туристической индустрии / Л.К. Комарова // *Философия образования*. – 2007. – № 3. – С. 282–287.

12. Митяева, А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // *Педагогика*. – 2005. – № 8. – С. 69–75.

13. Морозова, Н.С. Международный опыт подготовки кадров для туристической индустрии / Н.С. Морозова // *Вестник национальной академии туризма*. – 2008. – № 4. – С. 74–76.

14. Морозова, Н.С. Экономические аспекты управления туризмом в условиях мирового финансово-экономического кризиса // *Современные проблемы сервиса и туризма*. – 2009. – № 2. – С. 52–55.

15. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон Российской Федерации от 22.08.1996 г. № 125 – ФЗ // *Собрание законодательства Российской Федерации* от 26.08.1996. – № 35. – ст. 4135.

16. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование, 2007. – 357 с.

17. Третьякова, Т.Н. Образовательный маркетинг как фактор формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии / Т.Н. Третьякова // *Концептуальные основы профессиональной подготовки специалистов по сервису и туризму: моногр.* – Челябинск: Изд-во УралГУФК, 2010. – С. 19–34.

18. Третьякова, Т.Н. Теоретические основы управления профессиональной подготовки специалистов: моногр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 292 с.

*Поступила в редакцию 1 июня 2010 г.*

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

*В.Д. Паначев, М.А. Шаляпина*  
*Пермский государственный технический университет*

## METHODOLOGY OF COORDINATION ABILITIES AND MOTIVE QUALITIES DEVELOPMENT

*V. Panachev, M. Shalyapina*  
*Perm State Engineering University*

В соответствии с авторской моделью повышения уровня многогранных координационных способностей и управления сложными координационными движениями разработаны образовательная система специальных средств хореографии классического танца и индивидуальная методика занятий на высоком уровне развития координационных способностей и двигательных качеств в процессе физического воспитания студентов.

*Ключевые слова:* координационные способности, двигательные качества студентов, классический танец, спортивная культура, методика.

Educational system of special choreography means of classical dancing is elaborated and individual methodology of studies on the high level of coordination abilities and motive qualities development in the course of students' physical education are developed. It is done in conformity with the author's model of rising the level of many-sided coordination abilities and of managing complicated coordination movements.

*Keywords:* coordination abilities, students' motive qualities, classical dancing, sports culture, methodology.

С каждым годом все острее поднимаются проблемы оздоровительной направленности образовательного процесса средствами физической культуры и спорта. За годы перестройки и реформ учеными, педагогами и управленцами образовательной сферы организовано и проведено много серьезных исследований, получено немало ценных философских, социально-экономических и психолого-педагогических результатов, разработаны важные концепции и рекомендации, осуществлен ряд практических мер в области совершенствования отечественного образования, адаптации его к новым условиям Болонского соглашения. Однако в практике образования и педагогике по-прежнему имеют место проблемы физического развития студентов.

Основная форма занятий физической культурой в вузах – учебные занятия. Четыре часа в неделю студенты должны заниматься тем, что им будет предложено, в зависимости от возможностей вуза, климатических усло-

вий и конкретной ситуации. Оснащенность вузов спортивными сооружениями в целом по России известна. Однако и то, что имеется, по качеству не соответствует уровню культуры общества, которого мы стремимся достигнуть. Здесь мы подошли к одному из главных вопросов – моделированию продукта труда. Как известно, для любого вида трудовой деятельности готовится выпускник с конкретными «выходными параметрами». Под этим, прежде всего, понимается логическая целесообразность подготовки специалиста любого профиля для общества в целом. Парадокс образования состоит в том, что, с одной стороны, оно является средством развития возможностей личности и ориентировано на реализацию личностного потенциала человека, его свободного самовыражения, а с другой – именно образование является одним из способов интеграции человека в социальную действительность. При этом личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время



является живым организмом. Отношения социального и биологического в образовании и поведении личности достаточно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми. Принудительные занятия не могут сформировать стойкой потребности в них на всю жизнь. И то, что по данным Всемирной организации здравоохранения, лишь 5 % населения нашей страны занимается оздоровительной тренировкой (в то время как в Японии 80 %, а в США – 70 %), не противоречит этой мысли. Опрос преподавателей шести вузов нашего города дает близкие цифры: преподаватели, систематически занимающиеся физической культурой и спортом, составляют около 9 % от общего числа педагогов. Если принципиально не изменить форму проведения занятий, положение не улучшится. Стремиться нужно к тому, чтобы 100 % выпускников вузов, получив высшее образование, получили бы и «свой» вид спорта, хобби на всю жизнь. Это было бы реальным вкладом в формирование основ здорового образа жизни и по существу решило одну из основных задач, стоящих перед системой физического воспитания в вузах.

Уровень физкультурно-спортивной активности современной молодежи во многом определяет востребованность спортивной культуры и эффективность ее развития в обществе. Поэтому так важно сделать анализ побудительных сил, которые существенно влияют на формирование культуры личности студентов вуза как на процесс вовлечения молодежи в физкультурно-спортивную деятельность. Известно, что если у людей сформирован интерес к физкультурно-спортивной деятельности, то она для них становится источником получения психосоматического комфорта того, что П.Ф. Лесгафт назвал «возвышающим чувством удовлетворения». Только в случае, если участие в физкультурно-спортивной деятельности вызвано внутренними побуждениями, опирающимися на положительные эмоции и интерес, можно гово-

рить о позитивном влиянии занятий физическими упражнениями на развитие личности.

Исходя из этих теоретических предпосылок, попытаемся выяснить роль побудительных факторов, активизирующих физкультурно-спортивную деятельность студента, определить, что же движет им: чувство долга или глубокая заинтересованность, жизненная потребность или необходимость выполнить норматив образовательной программы и получить зачет. С целью изучения отношения студентов к спортивной культуре, самооценки их физического состояния, выявления отношения к физической культуре, мы обратились к одной из разновидностей метода опроса – анкетированию. Респондентами были студенты разных факультетов Пермского государственного технического университета (ПГТУ). В исследовании приняло участие 350 юношей и 550 девушек ПГТУ.

Изложим и обсудим результаты исследований. Организационно-технический план исследования: вид анкетирования – сплошной, по способу общения – личный, по сбору вручения анкет респондентам – раздаточный. Проведенный анкетный опрос среди студентов позволил представить объективное положение, отражающее уровень охвата студентов различными формами занятий физическими упражнениями, круг их физкультурно-спортивных интересов, потребностей и мотивов в сфере деятельности. Данные табл. 1 характеризуют отношение студентов к физкультуре: 81 % опрошенных студентов относятся к физкультуре положительно и лишь 1 % отрицательно, безразличное отношение – у 7 % студентов, затруднились ответить 9 % респондентов.

Понятие «спортивная культура» выделяет такую сферу культуры, основным содержанием которой является процесс социализации и «окультуривания», социокультурной модификации тела (телесности, телесного бытия) человека. Данная сфера культуры связана, следовательно, с телесным бытием людей, их физическим состоянием. Это состояние входит в спортивную культуру как ее специфиче-

Таблица 1

Отношение к физической культуре в группах студентов (в процентах)

Отношение к физической культуре	Юноши	Девушки	Все
Положительное	79	84	81
Отрицательное	1	1	1
Безразличное	8	6	7
Не задумывался над этим	8	10	9

## Теория и методика профессионального образования

ский элемент в той мере, в какой оно вплетено в социальную жизнедеятельность, и в том отношении, в каком оно является культурной ценностью. Результаты данного исследования показывают, что 77 % опрошенных студентов высоко оценивают социальную значимость спортивной культуры, считая ее важнейшим элементом общей культуры человека (табл. 2).

Как показывают данные табл. 2, 16% опрошенных студентов считают, что спортивная культура не влияет на их культурный уровень и 7 % затруднились оценить социальную роль спортивной культуры в формировании личности студента. На наш взгляд, такое положение в первую очередь характеризует слабую информированность о социальной сущности спортивной культуры. Главную ценность спортивной культуры в развитии личности студенты видят в укреплении здоровья (89 %),

в развитии волевых и моральных качеств (62 %), во всестороннем развитии способностей личностей с раннего возраста (40 %) (табл. 3).

Потребности в спортивной культуре – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. По результатам анкетирования, студентов побуждают к физкультурно-спортивной деятельности следующие потребности (табл. 4).

Социологический анализ ценностного потенциала спортивной культуры в образовательном пространстве вуза показывает, что он содержит большой потенциал профессионально-личностного развития студента, который необходимо учитывать в педагогическом процессе и воспитании будущих специалистов. Фигурное катание на коньках, спортивная акробатика, художественная гимнастика,

Таблица 2  
Мнение студентов относительно влияния спортивной культуры на культурный уровень (в процентах)

Влияние спортивной культуры на общую культуру	Юноши	Девушки	Все
Да, влияет	79	76	77
Нет, не влияет	16	16	16
Затрудняюсь ответить	6	8	7

Таблица 3  
Оценка ценности спортивной культуры в развитии личности в группах студентов (в процентах)

Ценности спортивной культуры в развитии личности	Юноши	Девушки	Все
Всесторонне развивает способности личности с раннего возраста	48	31	40
Обеспечивает широкие материальные перспективы жизни	12	4	8
Готовит к достижению высоких результатов	23	17	20
Развивает высокие волевые и моральные качества	64	60	62
Утверждает авторитет, чувство личного достоинства и долга	38	20	29
Готовит к будущей профессиональной деятельности	16	4	10
Укрепляет здоровье	86	92	89
Можно стать известным специалистом спорта	16	10	13
по моему мнению...	2	1	1,5

Таблица 4  
Изучение потребностей студентов в процессе занятий физической культурой (в процентах)

Потребности студентов в процессе занятий физической культурой	Юноши	Девушки	Все
Потребность в движениях и физических упражнениях	62	82	72
Потребность в общении, проведении свободного времени	31	27	29
Потребность в эмоциональной разрядке, отдыхе	55	61	58
Потребность в самоутверждении	32	16	24
Потребность в познании	10	4	7
Потребность в эстетическом наслаждении	20	16	18
Такое желание не испытываю	8	4	6

синхронное плавание завоевали мировое признание не только за счет спортивного мастерства, но и за счет использования возможностей хореографического искусства. Однако в физическом воспитании культурно-спортивной деятельности студентов столь разнообразные эмоционально насыщенные и очевидно эффективные средства до настоящего времени оказываются невостребованными.

Современная стратегия оздоровления нации основана на том, что вместо пассивного принятия проводимых органами здравоохранения мер формируется индивидуальная активность самого населения, направленная на заботу о своем здоровье, физическом совершенствовании, оздоровление среды обитания, всего образа жизни, искоренение вредных и внедрение полезных привычек. Физическая и спортивная культура, являясь составным элементом культуры личности, мощной предпосылкой здорового образа жизни, значительно влияет не только на повышение физической подготовленности, улучшение здоровья, но и на поведение человека в быту и в процессе учебы [1, 2]. Сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи – одна из приоритетных задач, стоящих сегодня перед вузом. Решение данной задачи требует разработки и внедрения предлагаемых здоровьесформирующих технологий, направленных на реализацию эффективных способов профилактики заболеваний и реабилитацию студентов средствами физического воспитания.

В нашем исследовании разработана модель повышения уровня многогранных координационных способностей и управления сложными координационными движениями, позволяющая осуществлять педагогический процесс наиболее эффективно и планомерно в личностно-ориентированном содержании образовательного процесса и самообразовании; разработана доступная для студентов образовательная система специальных средств хореографии классического танца и индивидуальная методика занятий на высоком уровне развития координационных способностей и двигательных качеств в процессе физического воспитания студентов.

Все выше перечисленное является инновационным фундаментом современной методики развития координационных способностей студентов на основе упражнений классического танца и развития спортивной культуры личности студентов. Основу экспериментального комплекса составили упраж-

нения классического танца – фундамента всего танцевального искусства: упражнения на расслабления, быстроту двигательной реакции, упражнения на согласование движений различными частями тела, на точность воспроизводства движений по параметрам времени, пространства силы и мощности, акробатические упражнения. Биомеханическим методом по Д.Д. Донскому нами выявлено 5 наиболее активных точек, влияющих на управление телом человека в пространстве в статике и динамике: I-II точка – правое и левое плечо; III-IV точка – верхняя часть правого и левого бедра; V – активная точка находится в области диафрагмы и ребер грудной клетки спереди. По этим точкам осуществляется управление равновесием при выполнении специальных упражнений (устойчивость в позе Ромберга с закрытыми и открытыми глазами, на специальной платформе СКАТТ) в статике и динамике, при отработке устойчивости в данных позах. При анализе учебно-методической литературы по физическому воспитанию было установлено неточное обоснование методики обучения и техники выполнения идеального упражнения на выработку устойчивости. В соответствии с нашими коррективами выполнение техники устойчивости при сложном координированном управлении телом в пространстве для формирования профессиональных компетенций из различных положений производится по сагиттальной плоскости, которая делит тело человека по вертикали пополам и проходит через центр тяжести опоры тела. Благодаря этим коррективам техники идеального выполнения специального упражнения не происходит потери равновесия, лишнего расхода энергии, нерационального продолжительного процесса обучения и отбора в группы спортивного совершенствования. При существующей методике выполнения точного физического действия недостаточно точно скорректирована техника управления физической и психологической устойчивостью. В этой связи была разработана идеальная техника выполнения точного физического движения с помощью электронного комплексного тренажера устойчивости СКАТТ. При такой координации опорно-двигательного аппарата специальное упражнение выполняется в управляемом режиме с обратной связью через СКАТТ и имеет наиболее эффективный результат. С целью эффективности развития применялось выполне-

## Теория и методика профессионального образования

ние движений с открытыми и с закрытыми глазами.

Включение в физическое воспитание студентов специальных физкультурно-хореографических упражнений с музыкальным сопровождением и других специальных средств обеспечивает достоверно большой прирост в показателях координации движений и развития двигательных качеств. Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность хореографических и специальных средств в развитии многогранных координационных способностей (МКС) и двигательных качеств в процессе физического воспитания студентов вуза. Кроме того, здоровье студентов улучшилось.

В исследовании, которое проводилось в течение 9 месяцев, приняли участие 100 студентов – мужчин технического вуза в возрасте от 17–19 лет. В экспериментальной (ЭГ) и контрольной группе (КГ) было по 50 человек. Время занятий групп выдержано адекватно. ЭГ занималась по разработанной нами программе, КГ – по общепринятой. Статистическим анализом данных педагогического эксперимента было установлено, что в ЭГ произошло значительное улучшение пространственной координационной способности (интегрированный показатель ПКСи), отражающей четкость взаимодействия всех сенсорных (анализаторных) систем и уровня меж- и внутримышечной координации двигательного аппарата. В целом улучшение качества составило 28 % ( $p < 0,001$ ). В КГ этот показатель понизился до – 0,32 % ( $p > 0,05$ ). В ЭГ ПКС с открытыми

глазами составил 17,98 % ( $p < 0,001$ ), в КГ 7,45 % ( $p < 0,05$ ). ПКС с закрытыми глазами в ЭГ 25,87 % ( $p < 0,001$ ) и в КГ соответственно 1,6 % ( $p > 0,05$ ). ПКС после стандартной нагрузки (которая составляла 30 полных приседаний за 30 с) с открытыми глазами в ЭГ улучшилась на 21,12 % ( $p < 0,001$ ), в КГ на 0,2 % ( $p > 0,05$ ). С закрытыми глазами эти показатели имели 28,32 % ( $p < 0,001$ ) и 2,56 % ( $p > 0,05$ ) соответственно. По статической координации в ЭГ прирост составил 6,44 % ( $p < 0,05$ ), по чувствительности вестибулярного анализатора 13,28 % ( $p < 0,001$ ), рефлексометрии – 15,85 % ( $p < 0,001$ ), высоте прыжка на 9,63 % ( $p < 0,001$ ), по длине прыжка 3,77 % ( $p < 0,05$ ). Аналогичные показатели функции в контрольной группе, которая занималась по общепринятой методике, существенно не изменились.

Главным итогом проведенного педагогического эксперимента явилось экспериментальное подтверждение ранее обоснованных теоретических тезисов о сути инновационной методики, а также апробация разработанной теоретической модели.

### Литература

1. Готов, Н.К. *Философско-культурологический анализ физической культуры* / Н.К. Готов, А.С. Игнатьев, А.В. Лотоненко // *Теория и практика физ. культуры*. – 1996. – № 1. – С. 16.
2. Ильенков, Э.В. *Философия и культура* / Э.В. Ильенков. – М.: Пролитиздат, 1991. – С. 89.

*Поступила в редакцию 5 мая 2010 г.*

## МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ

*В.Н. Фатеев*

*Южно-Уральский государственный университет*

## MEDIAEDUCATIONAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL MANAGERS TRAINING

*V. Fateev*

*South Ural State University*

Обосновывается необходимость формулирования медиаобразовательных принципов современного образования. На примере профессиональной подготовки менеджеров показывается, как можно добиться информационной открытости образовательной программы высшего образования на основе выявленных принципов.

*Ключевые слова: медиаобразование, принципы образования, профессиональная подготовка менеджеров.*

The necessity of modern education mediaeducational principles formulation is substantiated. It is shown how the informational openness of higher education educational program can be reached on the example of professional managers training and on the basis of the revealed principles.

*Keywords: mediaeducation, educational principles, professional managers training.*

Предметом статьи являются медиаобразовательные принципы, ставшие актуальными в эпоху перехода человечества к информационному обществу. Принципы (от лат. *principium* – основа, начало) – это основные положения, на которых базируется та или иная деятельность. Важность соответствия какой-либо сферы основополагающим признакам признается везде, в том числе в образовании. Чаще всего к принципам образования относят гуманистический характер, общедоступность, адаптивность, единство федерального культурного и образовательного пространства, светский характер, демократизм, открытость системы образования и т. д. [4, с. 13]. Однако вопрос о принципах образования и особенно профессионального образования, на наш взгляд, должен периодически пересматриваться в связи с изменяющимися внешними условиями функционирования образовательной системы. Так, нам представляется, что в эпоху перехода к информационному обществу, в котором определяющую роль играют средства массовой информации и коммуника-

ции, медиаобразовательная тема должна найти свое отражение в перечне образовательных принципов.

Но анализ существующей научной и научно-методической литературы показывает, что вопрос формулирования медиаобразовательных принципов еще никем не поднимался. Так, например, в вышедшем в 2010 году первом на русском языке словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности и медиакомпетентности, принадлежащем перу руководителя Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А.В. Федорова [5] и отразившем сегодняшнее состояние разработанности категориального аппарата медиаобразования, соответствующей словарной статье нет вообще.

Мы считаем, что профессиональное образование, в том числе образование менеджеров, должно опираться на следующие медиаобразовательные принципы:

1) информационной открытости и обращения к внеучебной информации, размещенной, прежде всего, в СМИ;

2) единства медиаобучения и медиавоспитания;

3) использования активных форм медиаобразования и технологии медиаобразовательного проекта.

Раскроем специфику реализации медиобразовательных требований в профессиональной подготовке менеджеров (на примере первого принципа).

Принцип информационной открытости обусловлен очевидным обстоятельством: СМИ являются неперенным атрибутом современного мира и выполняют несколько жизненно важных функций, в том числе познавательную, просветительскую и социализаторскую, поэтому их часто называют «параллельной школой». По утверждению Е.А. Бондаренко [1, с. 13], этот термин стал популярным в 1970-е годы. В Европе так называли эффект получения знаний из общедоступных средств массовой информации. Психологи уже тогда пришли к выводу, что тексты СМИ (медiateксты) для учащегося куда более убедительны, чем слова педагога. Но неконтролируемая педагогами информация, содержащаяся в них, может входить в противоречие с учебной литературой, а подчас способна даже формировать искаженную картину мира. Иначе говоря, «параллельная школа», с одной стороны, предоставляет дополнительные возможности для системы образования, с другой стороны, является источником серьезной угрозы для официальной школы. Это порождает двойную задачу педагогам: с одной стороны, приобщать учащихся к неограниченным медиаресурсам, находящимся в свободном доступе в СМИ, а с другой стороны, помогать выстраивать «фильтры» для внешней информации, «делать восприятие гибким и непредвзятым, но недоверчивым к броским фактам и яркой упаковке сомнительных теорий» [1, с. 16].

Чтобы использовать в образовательных целях позитивное влияние СМИ и нейтрализовать негативное, педагоги должны корректировать полученную студентами извне информацию и – в опережающем порядке – рекомендовать учащимся адекватные источники информации, в том числе СМИ. Возникает конкретный вопрос: какие же источники массовой информации должны быть объектом первоочередного и постоянного внимания преподавателей при подготовке менеджеров? Ответ очевиден: это прежде всего так называемая деловая пресса.

В теории журналистики существует несколько подходов к пониманию деловой журналистики, деловой прессы, бизнес-прессы, экономической журналистики. В широком смысле – это освещение в СМИ вопросов, связанных с какими-либо процессами и тенденциями в бизнесе, экономике, промышленности, финансовой сфере.

Большинство теоретиков полагают, что деловая журналистика возможна только в рамках своей реализации в качественных СМИ. Под качественной прессой (*quality press* – брит. солидная газета) в теории журналистики принято понимать издания, рассчитанные на высокообразованного читателя со средним и высоким доходами, главными принципами которых являются объективность, достоверность, независимость суждений, представительность мнений и неукоснительное соблюдение самых строгих журналистских профессионально-этических стандартов. Столь строгий подход к профессиональной этике, по мнению экспертов, имеет под собой экономические основания. Весь бизнес в качественной прессе, и прежде всего в деловой, зиждется на одном, но крайне важном основании — доверии читателя к источнику информации.

Существует и другая точка зрения на определение деловой прессы, состоящая в том, что деловой формат журналистики характерен для любых изданий. Она логична, если исходить из посылки, что деловая журналистика связана с обеспечением необходимой информацией субъектов экономического действия, а таким субъектом является каждый человек, участвующий в экономических отношениях. В связи с этим можно выделять деловую журналистику в широком смысле, предназначенную для аудитории всех уровней; экономическую журналистику, или деловую журналистику в расширенном смысле, специализирующуюся на субъектах профессионального экономического поведения; а также бизнес-журналистику, или деловую журналистику в узком смысле – для субъектов бизнес-поведения, а именно предпринимателей и участников бизнес-коммуникаций.

Для примера приведем определение Г.С. Мельник и С.М. Виноградовой: деловая журналистика – это «вид журналистской деятельности, целью которой является удовлетворение потребностей общества, его граждан, организаций государственного, политического или коммерческого характера, групп и лиц, ответственных за принятие решений в

сфере бизнеса или непосредственно участвующих в хозяйственно-экономической деятельности, а также субъектов бытового экономического поведения в особом виде информации – деловой» [3, с. 28].

Преследуя задачу стимулирования обращения студентов к деловой прессе, можно дать ее разветвленную классификацию, представленную в работах Д.А. Мурзина [2, с. 104–120], используя для этого такой вид работы, как составление студентом по лекции таблицы или схемы. Для начала необходимо определить то место в структуре СМИ, которое занимает деловая пресса. Определяющую роль при выделении первого уровня (класса) типологии будет играть технология коммуникации. Сегодня мы можем выделить четыре отличающихся по технологии коммуникации класса СМИ: печать, радио, телевидение, компьютерные сети. Деловая пресса в той или иной форме присутствует во всех классах. Так, например, на ТВ она в последние годы была представлена рядом аналитических программ, однако сейчас такого рода программы полностью вытесняет первый и пока единственный телевизионный бизнес-канал «РБК-ТВ», возникший в 2003 году. На радио деловая информация сосредоточена на трех ресурсах: это московские радиостанции «Business FM» (функционирует с 1 марта 2007 года, на сегодняшний день вещает в Москве, Санкт-Петербурге, Уфе, Калининграде, Екатеринбурге и Красноярске), «Эхо Москвы» (первое негосударственное радио России, вещает с 22 августа 1990 г.) и недавно появившееся информационное радио «Коммерсант ФМ» (начало вещание 15 марта 2010 г., его слоганом стало выражение «Информация по делу»). Формат «Эхо Москвы» – «news&talk», остальных двух – «all news».

Ясно, что родоначальницей деловой прессы была печатная пресса. В России она возникла еще во второй половине XIX века, а расцвет пережила в 1912–1914 годах в разгар эмиссионной деятельности, когда деловая пресса («биржевая», по терминологии того времени) стала посредником в сделках по покупке и продаже ценных бумаг капиталистических предприятий. Современная же деловая печать появилась в России в 1990-е годы в связи с необходимостью удовлетворять информационные потребности новой социальной общности – людей, занятых в управлении общественным производством, в бизнесе. В новую, постсоветскую эпоху де-

ловая пресса развивается очень активно, причем как газеты, так и журналы, в том числе региональные. Некоторые из них имеют несколько местных вариантов, то есть в том или ином городе они не просто перепечатываются, а имеют свои редакции, выпускающие самостоятельные местные версии. Так, например, в регионах активно развиваются такие журналы, как «National Business» (издается в 14 городах, в том числе в Челябинске), «Деловой квартал» (издается в 6 городах, в том числе в Челябинске). Особую ценность имеют для челябинских бизнесменов журналы, учрежденные и выпускаемые в столице Южного Урала, такие как «Бизнес-ключ» (издается с 2006 г.), «Бизнесмен» (издается с декабря 2005 г.), «Курс дела» (издается с 2001 г.), «Миссия» (издается с декабря 2003 г.), «City-бизнес (City-гид)» (издается с 2003 г.).

В Интернете жанр деловой прессы представлен биржевой, статической, экономической информацией. Например, в Челябинске Информационной группой 74.ru выпускаются сайты Chel.ru, Chelfin.ru, специализирующиеся на деловой и финансовой информации.

В рамках одного класса можно выделить отдельные виды прессы. Видообразующим признаком прессы является объем ее тематики. Например, все газеты, журналы, телепрограммы, радиопередачи и компьютерные издания, преследующие цель осветить все существенные стороны жизни в рамках заданной тематики в каждом выпуске, являются универсальными СМИ. И, напротив, издание, посвященное одной сфере деятельности, следует считать узкоспециализированным.

По объему тематики Д.А. Мурзин выделяет пять видов прессы:

- универсальная (газеты «Ведомости», «Коммерсант», «РБК daily», «Бизнес», журналы «Эксперт», «Профиль», «Компания» и др.);
- специализированная («Финансовая газета», «Финансовая Россия», «Торговая газета», «Торгово-промышленные ведомости» и т.п.);
- узкоспециализированная (журналы «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет», «Московский банковский вестник» и т.п.);
- профессиональная (журналы «Финансист», «Банкир» и др.);
- «точечная» (например, реферативный и аналитический журнал «Банки: мировой опыт»).

Кроме того, существуют научные деловые журналы и их обширный список («ратифицированный» научно-образовательным сообществом в области менеджмента) можно найти в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению «Менеджмент» (в пункте «Учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса»).

Спускаясь на подвидовый уровень типологии, отметим, что в качестве подвида некоторые исследователи рассматривают корпоративные издания, то есть такие, учредителями и издателями которых являются различные корпорации (предприятия, фирмы, учебные заведения и т.д.). Например, в нашем городе «Челябинский трубник» – газета Челябинского трубопрокатного завода, или «Технополис» – корпоративное издание ЮУрГУ.

Существующая практика позволяет выделить пять основных видов периодических корпоративных изданий.

1. Издания, которые условно можно назвать «внутрикорпоративными» (предназначены исключительно для информирования персонала или отдельных категорий служащих по тем или иным вопросам развития корпорации), в том числе:

а) издания для всего персонала (средство мобилизации и консолидации);

б) издания для линейных менеджеров (инструмент реализации стратегии и тактики);

в) издания для руководства корпорации (инструмент выработки решений).

2. Издания для внешней аудитории (могут быть платными или их стоимость может быть заложена в стоимость услуг корпорации). Делятся на:

а) издания, ориентированные на работников отрасли (включая конкурентов), на представителей исполнительной и законодательной власти (отраслевые издания);

б) издания, ориентированные на клиентов корпорации – «клиентские издания». Они в свою очередь делятся на: издания стиля жизни или стиля потребления, рекламные издания (инструменты сбытового маркетинга) и бортовые журналы и газеты (их функция – придать дополнительное качество транспортной услуге).

3. «Смешанный вид», включающий в себя признаки первого и второго вида.

4. «Заводские многотиражки» (традиционные заводские издания, ставшие корпоративными в результате приватизации, которые

можно разделить на издания для персонала и «заводские газеты для города», характерные для градообразующих предприятий).

Наконец, в системе корпоративных изданий необходимо выделить такие издания, как отчеты (годовые финансовые или более частые по выходу инновационные, экологические, социальные и др.).

В целом знакомство с деловой прессой решает, кроме заявленной, следующие (уже медиаобразовательные, а не просто образовательные) задачи: дает представление студентам о системе прессы вообще; помогает продемонстрировать принципиальные различия между журналистикой и PR, рекламой и другими видами инфокоммуникационной деятельности; стимулирует обращение к деловой прессе, в том числе челябинской; дает теоретико-журналистские знания; помогает освоению медийной лексики.

В каких формах может происходить знакомство студентов-менеджеров с деловой прессой? На наш взгляд, тут возможны два варианта: 1) межпредметный (когда каждый преподаватель, ведущий специальные дисциплины, будет включать в списки литературы и в планы семинаров не только учебную литературу, но и публикации в деловой прессе, сопровождая их мотивировкой выбора конкретного СМИ); 2) предметный (когда профессиональные и медиаобразовательные задачи решаются в ходе изучения специального медиаобразовательного курса; это может быть курс, посвященный изучению именно деловой прессы (одноименный), или более широкий по тематике, включающий изучение деловой прессы как одной из тем курса (например, «Основы медиа», «Основы медиакомпетентности» и т.д.). Второй путь мы считаем более предпочтительным с точки зрения результативности медиаобразовательной деятельности.

Подведем итог статьи. Впервые в науке поставив вопрос об отражении медиаобразовательной проблематики в общепедагогических принципах и имея в виду под принципами образования основные положения, на которых базируется эта деятельность, мы сформулировали три медиапедагогических принципа, главным из которых назвали принцип информационной открытости образовательного процесса. Данный принцип можно соотнести с известным из общего менеджмента принципом парашюта. В соответствии с ним структуры определенного типа могут эффективно функционировать только в откры-



тых системах. Образование, безусловно, относится к таким институтам; оно тем более эффективно, чем более открыто (под открытым образованием мы подразумеваем не просто образовательную структуру, использующую дистанционные формы обучения и снимающую некоторые естественные ограничения образовательного процесса в традиционных учреждениях, а образование, привлекающее к решению образовательных задач другие институты, в том числе средства массовой информации и коммуникации, именуемые «параллельной школой»). Это относится как к образованию вообще, так и к его конкретным секторам, например к профессиональному образованию менеджеров.

#### *Литература*

1. Бондаренко, Е.А. СМИ как «параллельная школа»: проблемы и решения / Е.А. Бондаренко // *Современные тенденции в развитии*

*российского медиаобразования. – 2010: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции: в 2 т. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2010. – Т. 1. – С. 13–22.*

2. Деловая пресса / М.Е. Аникина, В.В. Баранов, О.А. Воронова и др.; под ред. М.В. Шкондина, Л.Л. Реснянской // *Типология периодической печати: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2009. – С. 104–120.*

3. Мельник, Г.С. Деловая журналистика: учеб. пособие / Г.С. Мельник, С.М. Виноградова. – СПб.: Питер, 2010. – 304 с.

4. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

5. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

*Поступила в редакцию 11 июня 2010 г.*

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.А. Беликов\**, *А.В. Гришин\*\**, *С.А. Махновский\*\*\**

*\* Магнитогорский государственный университет,*

*\*\* Челябинский автотранспортный колледж,*

*\*\*\* Магнитогорский профессионально-педагогический колледж*

## SOCIAL PARTNERSHIP IN THE SYSTEM OF ELEMENTARY AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

*V. Belikov\**, *A. Grishin\*\**, *S. Makhnovsky\*\*\**

*\*Magnitogorsk State University*

*\*\*Chelyabinsk Motor Transport College*

*\*\*\*Magnitogorsk Professional and Pedagogical College*

Рассматривается аспект решения проблем повышения качества профессионального образования путем целенаправленной организации социального партнерства заказчиков образовательных услуг и поставщиков этих услуг.

*Ключевые слова: начальное и среднее профессиональное образование, социальное партнерство, внешние критерии качества.*

The aspect of solving problems of vocational education quality growth by purposeful organization of social partnership of customers and suppliers of educational services is reviewed.

*Keywords: elementary and secondary education, social partnership, external quality criteria.*

Критерии и показатели качества деятельности образовательных учреждений традиционно подразделяются на внутренние и внешние. В число внешних критериев входят, в частности, и те, которые характеризуют связи между образовательными учреждениями и предприятиями. Это критерии: конкурентоспособность выпускников, степень их трудоустройства, их востребованность на рынке труда. Учитывая названные критерии, образовательные учреждения могут считать одним из направлений повышения качества своей деятельности расширение и укрепление внешних связей и включение в них аспектов маркетинговых исследований, направленных на изучение рынка труда.

Ситуация на рынке труда в десятых годах XXI века, за исключением последнего года, в целом определялась устойчивым ростом экономики, тенденцией увеличения объемов промышленной продукции, подрядных работ, оборота торговли, платных услуг и ин-

вестиций. Наблюдалась устойчивая работа предприятий транспорта и связи. В эти же годы продолжалось снижение потерь рабочего времени, практически не использовались сокращенные рабочие дни и недели. Оставался невысоким процесс высвобождения работников, увеличивалась потребность в рабочей силе, росло число занятых в экономике граждан.

Но и в настоящее время наблюдается устойчивая потребность в профессионально подготовленных кадрах средней квалификации. Это связано с перепрофилированием и развитием предприятий, расширением производства и открытием новых рабочих мест, с переходом работников на другие предприятия, необходимостью трудоустройства выпускников школ, начальных, средних и высших профессиональных учебных заведений.

В этом случае отмечается снижение числа специалистов среднего звена, работающих в экономике. Наибольший отток рабочей силы

наблюдается в промышленности и строительстве. Стабилизация и некоторый рост производства уменьшает остроту проблемы, но не устраняет ее.

Общими чертами экономики страны являются преобладание количества выбывших работников над принятыми на работу, увеличение высвобождаемых, продолжающееся перераспределение рабочей силы между секторами экономики, сохранение высокого уровня неполной занятости, усугубление дисбаланса спроса и предложения, нарастание напряженности.

Таким образом, в период стабилизации и экономического подъема вопросы профессиональной подготовки и переподготовки кадров средней квалификации остаются значимыми.

Анализ состояния трудовых ресурсов показывает, что сохраняются основания для сокращения их численности.

В г. Магнитогорске и Челябинской области в целом в этом аспекте ситуация несколько более благополучная, чем в стране в целом. Основными источниками формирования трудовых ресурсов являются:

- выпускники профессиональных училищ, колледжей, техникумов;
- трудоспособное население в трудоспособном возрасте (около 92 %);
- лица старшего (пенсионного) возраста, занятые в сфере экономики и социальной сфере (около 8 %).

Проблему трудоустройства мы рассматриваем в первую очередь для первой социальной группы.

Следует признать, что в связи с сокращением количества профессиональных училищ, сокращением или перепрофилированием техникумов и колледжей в последние годы сокращается число их выпускников, имеющих достаточный уровень квалификации. Сегодня трудно найти высококвалифицированных каменщиков, плотников, сварщиков, электриков. Трудно найти специалистов-руководителей начального и среднего звена – бригадиров, прорабов, мастеров.

Причина в том, что современная профессиональная школа их не готовит, или готовит в недостаточном количестве. Отсюда – потребность страны и города в иностранной рабочей силе.

Решить проблему быстро и эффективно возможно только совместными усилиями, необходимо восстановить систему профессионального образования начального и среднего

уровня (НПО и СПО). А для этого нужен социальный заказ, финансирование и социальное партнерство.

Профессиональное образование рассматривается нами как целостный процесс обучения и воспитания личности специалиста, выпускника образовательных учреждений системы начального, среднего и высшего профессионального образования (НПО, СПО и ВУЗ). Основанием профессионального образования является учебная, учебно-профессиональная и трудовая деятельность обучающихся, так как именно в них формируются общие умения, навыки и качества личности, необходимые в профессиональной деятельности. Результатом процесса профессионального образования является личность, владеющая комплексом знаний, умений и навыков общего и профессионального уровня, обладающая комплексом качеств, способствующих активному выполнению ею профессии, а также развитию личности. Взаимосвязь этих видов деятельности, таким образом, обеспечивает формирование готовности специалистов к партнерским отношениям со всеми субъектами профессиональной деятельности.

Анализ программ профессионального образования учащихся и студентов в аспекте социального партнерства позволяет выделить следующие задачи, решаемые педагогами в ходе достижения поставленной цели:

1. Ознакомление обучающихся с основами современного производства, организацией труда и профессиональной деятельности.
2. Формирование профессиональных умений и навыков.
3. Развитие морально-психологических и деловых качеств личности (трудолюбие, уважение к людям труда и результатам их труда, отношение к труду как к долгу, ответственность, интересы и способности и т.д.).
4. Побуждение к сознательному выбору профессии и овладению ею.
5. Формирование готовности к взаимодействию с другими участниками профессиональной деятельности.

Решение этих задач мы рассматриваем как необходимое условие эффективного социального партнерства в профессиональной подготовке личности.

Исследователи отмечают наличие ряда противоречий в процессе трудового воспитания и профессионального образования. В частности в качестве ведущих противоречий с

## Теория и методика профессионального образования

этим основанием А.Я. Найн и Ф.Н. Клюев выделяют:

1) противоречие между быстро происходящим обновлением всего педагогического процесса в системе профессионального образования и сложившейся системой подготовки и повышения квалификации ее кадров;

2) противоречие между потребностью образовательных учреждений в высококвалифицированных кадрах нового (инновационного) типа и существующей системой уравнительной оплаты их труда [4].

В качестве возможных путей решения указанных противоречий в теории и практике профессионального образования они указывают:

1. Переход к адаптивному непрерывному профессиональному образованию.

2. Обеспечение трудового обучения и воспитания обучающихся.

3. Интеграцию трудовой, учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

4. Обеспечение многоканального финансирования профессиональной подготовки студентов из различных источников.

5. Обеспечение социального партнерства в системе профессионального образования.

Существуют также и другие направления.

В таком случае профессиональное образование в профессиональном училище или колледже способствует в конечном итоге реализации тенденции к тому, чтобы каждый человек занял свое место в профессиональной структуре общества, соответствующее его индивидуальным склонностям [4].

Для этого необходимо добиться привлекательности системы профессионального образования для потенциальных заказчиков, инвесторов и партнеров. Для этого предполагается решение ряда задач.

Во-первых, необходимо обеспечить развитие и упрочение связей образовательных учреждений системы НПО и СПО с рынком труда и реализацию механизма социального партнерства. При определении содержания профессионального образования исходить из его ориентации на формирование ключевых профессиональных компетенций. Для этого ввести систему контекстно-модульной подготовки обучающихся по конкретным профессиональным умениям и навыкам, организовать подготовку и переподготовку мастеров производственного обучения и преподавательских кадров, способных реализовать но-

вые программы обучения. В основе реализации указанных направлений мы видим обновление учебной и материально-технической базы профессионального образования.

Во-вторых, для активного участия в рынке квалифицированной рабочей силы необходима интеграция начального, среднего и высшего профессионального образования. Не объединение, а четкое взаимодействие образовательной деятельности на каждом уровне с целью обеспечения непрерывности профессиональной подготовки обучающихся. В этой связи, на наш взгляд, возможно создание нового типа образовательных учреждений для подготовки рабочих кадров по более высоким разрядам начального и среднего звена.

При реализации этих направлений, на наш взгляд, актуальным и незаменимым является социальное партнерство на равноправной взаимовыгодной основе. Создание отлаженной, эффективной системы социального партнерства – одно из перспективных направлений обеспечения качества образовательной деятельности профессиональных училищ, техникумов и колледжей. К сожалению, приходится констатировать отсутствие или несовершенство нормативной базы, недостаточный учет потребностей работодателей, низкий уровень достоверности прогнозов потребности рынка труда в трудовых ресурсах, отсутствие необходимых и достаточных условий (управленческих, финансовых, организационно-педагогических, методических) эффективного взаимодействия. Это не позволяет пока объединить усилия всех субъектов рынка труда и образовательных услуг при формировании и реализации заказов на образовательные услуги.

Образовательный заказ зачастую не является объективным.

Одним из путей решения проблемы повышения качества начального и среднего профессионального образования на основе социального партнерства является интеграция на договорной основе деятельности всех ответственных субъектов в вопросе организации профессионального образования с четким определением цели совместной деятельности, принципов и направлений взаимодействия, разработкой системы управления образовательным процессом и качеством образовательного процесса в профессиональном училище, техникуме, колледже.

Знаковым примером может служить взаимодействие отдельных профессиональ-

ных образовательных учреждений с основным социальным партнером в решении проблемы качества образовательного процесса в г. Магнитогорске – ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат», который как основной заказчик заинтересован в повышении качества подготовки принимаемых на работу специалистов.

Но нужно иметь в виду, что в городе Магнитогорске в настоящее время работают тысячи государственных, частных, малых и больших предприятий, нуждающихся в квалифицированной рабочей силе. Но они практически никак не участвуют в образовательном процессе училищ, техникумов, колледжей. Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж, стремясь ликвидировать данный пробел, на протяжении многих лет в своих учебно-производственных мастерских неоднократно проводил конкурсы профессионального мастерства среди сварщиков, станочников по металлообработке, каменщиков и др.

Тот факт, что будущие специалисты на та-

ких конкурсах занимают призовые места, говорит об их достаточно высокой профессиональной подготовке еще на этапе обучения. Социальное партнерство обеспечит эффективное развитие системы профессионального образования в городе, области и стране.

#### Литература

1. Бутко, Е.Я. Итоги реализации международного пилотного проекта европейского фонда образования / Е.Я. Бутко // *Профессиональное образование*. – 2003. – № 6. – С. 2–3.
2. Киуру, С.А. Социальное партнерство как педагогическая проблема / С.А. Киуру // *Профессиональное образование*. – 2000. – № 2. – С. 16–17.
3. Крючков, В.И. Социальное партнерство в профессиональном образовании / В.И. Крючков // *Профессиональное образование*. – 2000. – № 2. – С. 30–31.
4. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования; региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. – Челябинск: Изд-во ин-та разв. проф. обр., 1998. – 264 с.

Поступила в редакцию 20 мая 2010 г.

## РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

*Л.Б. Дерябина*  
*Златоустовский металлургический колледж*

## DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS STUDENTS THROUGH MODULAR TECHNOLOGIES

*L. Deryabina*  
*Zlatoust Metallurgical College*

Самообразовательная компетентность представлена как система, обеспечивающая исполнение эмоционально-личностных, интеллектуальных, информационных и организационно-управленческих компетенций. Дана системная характеристика модульной технологии развития самообразовательной компетентности как компонента профессиональной подготовки студентов в учреждениях среднего профессионального образования.

*Ключевые слова: самообразовательные компетенции, модуль, модульная технология, среднее профессиональное образование.*

Self-educational competence is presented as a system providing implementation of different competences: emotional and personality, intellectual, informational, organizational and managerial competences. System description of modular technology of developing self-educational competence is given as a component of students' vocational training in secondary vocational educational institutions.

*Keywords: self-educational competences, module, modular technology, secondary vocational education.*

Российская система образования всегда была ориентирована на сферу профессиональной деятельности, на подготовку специалистов для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и номенклатурой выпускаемой продукции. В условиях быстроизменяющихся технологий и создания новых производственных сфер основной стратегической целью образовательной политики государства является становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Россия, присоединившись к Болонской декларации в 2003 г., приняла на себя обязательства по переработке содержательных установок и формальных принципов подготовки специалистов с высшим образованием. Однако потребность народного хозяйства в высококвалифицированных рабочих и спе-

циалистах, где уровень профессиональных компетенций предполагает определенный профессионализм, но не требует высшего образования, ставит и перед учреждениями среднего профессионального образования (СПО) задачу существенного повышения качества подготовки выпускников с ориентацией на международные стандарты качества с учетом потребностей территориальных рынков труда. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ, направленных на освоение общих и профессиональных компетенций, обеспечивающих способность (готовность) к реализации основных видов профессиональной деятельности в со-

ответствии с получаемой квалификацией специалиста среднего звена. В ФГОС СПО отдельным пунктом выделена *способность заниматься самообразованием*. Так как *способность заниматься самообразованием* можно рассматривать как адаптационный механизм, необходимый для безболезненного перехода выпускника к профессиональной деятельности, то стратегической целью СПОУ становится развитие самообразовательной компетентности студента, от уровня и качества которой зависит уровень готовности к самообразованию. Однако, как показывают исследования, большинство студентов, обучающихся в СПОУ, не готовы к систематической самостоятельной познавательной деятельности [6]. Более того, внимание преподавателей на развитие самообразовательной компетентности, как правило, не акцентируется, поскольку считается, что подготовка студентов должна быть направлена на формирование профессиональной компетентности. В нашем подходе принципиальным является то, что самообразовательная компетентность – это необходимая важнейшая составляющая профессиональной компетентности, имеющая большое значение для выпускников, поскольку самообразовательная компетентность, составляя внутреннюю основу самодвижения личности, служит необходимым условием профессионального становления полноценного специалиста.

Для обеспечения подготовки компетентных специалистов основополагающее значение имеет применение новых эффективных педагогических технологий, главная сложность создания которых состоит в учете индивидуальных особенностей участников образовательного процесса [12, 17]. В документах ЮНЕСКО педагогическая технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [20]. С позиций системного подхода, педагогическая технология должна иметь возможность своего развития, иметь несколько вариантов конкретизации и достраивания в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Одной из таких технологий является популяризируемая в настоящее время модульная технология, по вопросам теории и практики использования которой накоплен достаточный материал.

Впервые в мировой практике идеи модульного обучения возникли в связи с зарубежной концепцией выделения автономных единиц содержания образования (авторами которой являются S.N. Posilethwait, B. Goldshmit, J. Russel). Сущность данной концепции заключается в том, что содержание образования в условиях применения данной технологии представлено в законченных самостоятельных комплексах (модулях), усвоение которых осуществляется в соответствии с дидактической целью. Первоначально данная технология использовалась для индивидуального обучения, но затем стала применяться в качестве новой формы работы в аудитории. После Всемирной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в 1972 г. в г. Токио и обсуждавшей проблемы образования взрослых, модульная технология была рекомендована в качестве наиболее пригодной в системе непрерывного профессионального образования. Концептуальная и содержательная схемы применения модульной технологии в России начали особенно интенсивно развиваться после Постановления Правительства Российской Федерации №796 от 06.07.1994 г., одобрявшего модульную систему обучения и рекомендовавшего ее к внедрению в учебных заведениях Министерства образования РФ. В соответствии с современными представлениями под термином «модульная технология» понимают технологию образования студентов, основными средствами которой являются модуль (от лат. *modulus* – «мера» – «функционально законченный узел» [8]) и модульная программа. На начальном этапе внедрения модульной технологии в образовательную систему понятие модуля включало определенный набор учебных материалов. При дальнейшей разработке этой технологии содержание понятия «модуль» видоизменялось: под модулем стали понимать самостоятельно планируемую единицу учебной деятельности, затем относительно самостоятельную часть определенной системы, несущую функциональную нагрузку, соответствующую определенной «дозе» информации или действия, достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков будущего специалиста [16]. По мнению авторитетного в области модульного обучения специалиста П.А. Юцявичене «...модуль – это блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руково-

## Теория и методика профессионального образования

дство, обеспечивающие достижение поставленных целей» [15, с.51]. В письме Минобрнауки РФ от 16.06.02 №14-55-353/15: «...модуль – это учебная дисциплина из образовательной программы, её раздел или тема, непосредственно формирующие в ходе подготовки студентов их способность (готовность) отвечать тем или иным требованиям, предъявляемым к ним. Причем каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности» [18].

В связи с неоднозначностью в понимании данного понятия необходимо проанализировать использование модульной технологии в образовательном процессе с позиций некоторых дидактических категорий. Стержневой дидактической категорией, связывающей в единую систему все компоненты образовательного процесса, являются цели, определяющие общую направленность системы подготовки специалиста. С точки зрения современных ученых цели классифицируются по двум направлениям: по уровням (общеобразовательные, предметные, оперативные) и по дидактическим функциям (познавательные и операционные). Многоуровневый характер целей образования определяется следующим образом:

1-й уровень – оперативные учебные цели конкретных видов занятий, которые формулируются на языке знаний, умений, мыслительных операций, социально-коммуникативных навыков;

2-й уровень – образовательные цели предмета, которые отражают содержание и специфику самой учебной дисциплины;

3-й уровень – общеобразовательные цели образования, содержание которых отражает модель или квалификационную характеристику специалиста.

По мнению П.А. Юцявичене, уровню оперативных целей (1-й уровень) соответствуют интегрирующие цели, каждая из которых состоит из частных дидактических целей, реализуемых конкретными образовательными элементами, составляющими модуль. 2-й уровень целей называют комплексной дидактической целью и реализуется она всей модульной программой [15]. В соответствии с комплексной целью пересматривается и содержание образования: интегрирующие и частные цели определяют его структуризацию и представление в модулях согласно существующим критериям и принципам отбора.

Приняв целевую установку на формирование профессиональной компетентности специалиста (3-й уровень), М. А. Чошанов предпринял попытку смоделировать модульную технологию в условиях взаимосвязи общего и профессионального образования. Достижение этой цели, по его мнению, может быть осуществлено в результате интеграции «усилий» трех ведущих факторов: «сжатие» (в данном случае обобщение, укрупнение, систематизация, генерализация знаний), модульности и проблемности [14].

Иной подход к выделению уровней целей при реализации модульной технологии предлагает В.М. Монахов и другие: дифференциация уровней должна осуществляться по степени сложности усвоения изученного материала. Первый уровень – это уровень соответствия знаний государственному требованию стандарта. Второй и третий уровни предусматривают в меньшей или большей степени расширение и углубление требований. Таким образом, по мнению ученого, модульная технология предполагает постепенный и смыслообразующий переход от одного вида деятельности (получения теоретических знаний) к другому (получение профессиональных компетенций), развивая готовность студента к осознанному восприятию изучаемой информации, активизирует его мыслительную деятельность [19].

Реализация познавательных целей обеспечивается теоретическим содержанием изучаемого материала. Формируя в модуле информационный материал по гносеологическому признаку, то есть вокруг базовых понятий и методов учебной дисциплины, П.С. Петков и другие считают, что такое конструирование модулей и модульных программ значительно активизирует образовательный процесс, стимулирует систематическую работу студентов над теоретической частью курса. Это позволяет, с одной стороны, кардинально улучшить качество базовой подготовки будущих специалистов, с другой стороны, наиболее полно учитывать требования научно-технического прогресса [10].

Реализация операционных целей обеспечивается практической частью учебного содержания и предполагает формирование умений и навыков студентов. В.А. Халюткин и другие выражают мнение, что ведущей целью модульной технологии является направленность на формирование и развитие профессионального мышления, умение ставить про-



изводственные задачи, принимать оптимальные проектные и конструктивные решения [13]. Содержание модуля в этом случае формируется по функциональному признаку, то есть вокруг функций, способов, приемов познавательной или профессиональной деятельности.

Таким образом, современные исследователи выявляют широкий спектр целей внедрения модульной технологии в практику профессионального образования, что предполагает их классификацию по уровню (комплексные, интегрирующие, частные) и по виду (познавательные и операционные).

Не менее важной педагогической категорией является *содержание* модулей, конкретное наполнение которых обусловлено общей образовательной целью, направленной на развитие определенных свойств личности. Потенциальные возможности улучшения качества подготовки выпускников заключаются в модернизации структуры содержания модуля и процесса его освоения для развития личности студента, расширения его творческого опыта. Решение этих проблем В.В. Карпов и М.Н. Катханов [7], П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский [11], А.Н. Алексюк и С.А. Кашина [1] и другие видят в создании наиболее благоприятных условий для развития личности путем обеспечения *гибкости* обучения, приспособления к *индивидуальным* потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации образовательной деятельности по индивидуальной программе.

Рассмотрим подробнее, посредством каких механизмов возможно осуществить изложенное. Для этого проанализируем выявленные ранее механизмы и проинтерпретируем их к предмету нашего исследования. Первое, на что обращают внимание исследователи, – это *гибкость*, предполагающая сочетание вариативности подготовки, предусматривающая деление на специальности и специализации в соответствии с запросами заказчиков и с учетом пожеланий студентов, возможностью оперативного изменения её направленности в образовательном процессе. Не отрицая возможности такого подхода, необходимо помнить, что программа среднего профессионального образования базовой подготовки нацелена на достижение конечных целей образования, определенных стандартами ФГОУ СПО в пределах основных профессиональных

образовательных программ с учетом профиля получаемого профессионального образования.

Индивидуализация, т. е. учет индивидуальных особенностей студентов, позволяющий избежать уравниловки и предоставляющий каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Представляется, что индивидуализация образования может осуществляться:

– по *содержанию*, когда студент имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;

– *объёму* изучаемого материала, что позволяет способным студентам более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях;

– *времени* усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии со способностями студента.

Но, как было сказано ранее, профессиональное образование, получаемое в рамках определенной профессии, осуществляется согласно государственному образовательному стандарту, определяющему компетенции, необходимые для выполнения профессиональной деятельности. Стратегия образования в СПОУ ориентирована на дисциплины, т. е. имеет «традиционный» характер, при котором модули могут выступать составляющими отдельных дисциплин, интегрированных между собой. Следовательно, такой компонент, как содержание образования, уже определено ФГОС и в базовой его части остается неизменным. Объем определен профессиональной функцией как необходимый компонент содержания основной профессиональной образовательной программы. А время регламентируется нормативными сроками освоения основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования (объемом изучаемого материала). Таким образом, *гибкость* и *индивидуализация* в программах, направленных на освоение общих и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к реализации основных видов профессиональной деятельности в соответствии с получаемой квалификацией в условиях СПОУ, весьма условны и касаются скорее образования взрослых в рамках целевой подготовки или переподготовки, а не студентов средних профессиональных образовательных учреждений. Государственный образовательный стандарт, обеспечивая единство

образовательного пространства нашей страны, обязывает сохранять инвариантность не только целевого, но и содержательного компонента образования. Следовательно, такие компоненты, как цели и содержание, определены в соответствии с принятыми государственными программами и стандартами и остаются неизменными.

Еще один аспект, на который необходимо обратить внимание, – *самостоятельность*. Переход к модульной технологии предполагает существенное увеличение удельного веса и значения самостоятельной работы в образовательном процессе. П.А. Юцявичене подчеркивает: «Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [15, с. 55]. Самостоятельность студентов при изучении модулей предполагает достаточный опыт самостоятельной деятельности, развитую мотивацию и уровень базовых знаний, определяющие возможность работать в режиме самообучения. Следовательно, прежде чем приступить к реализации модульной программы, студент уже должен иметь развитые способности (как целостное свойство личности, связывающее воедино совокупность побудительной и исполнительной регуляции, единство волевых и интеллектуальных качеств) самостоятельно осуществлять образование. Но в последние годы возникла группа негативных явлений, которые приобрели характер острых проблем:

- проблема контингента: снизился не только уровень образованности, но и интеллектуальный уровень;

- падение интереса студентов к образованию, увеличение числа студентов, равнодушных к состоянию своих познаний и озабоченных лишь тем, чтобы как-то держаться на плаву и перебираться с курса на курс;

- резко возросла нерегулярность работы студентов и др. [3, 6].

Проанализировав предпосылки проектирования модульной технологии для учреждения среднего профессионального образования, на основании вышеизложенного и осу-

ществив диалектический синтез результатов, мы пришли к следующим выводам:

1. Несмотря на широкий спектр целей внедрения модульной технологии в практику профессионального образования, что предполагает их классификацию по уровню (комплексные, интегрирующие, частные) и по виду (познавательные и операционные), современные исследователи не ставят целью развитие самообразовательной компетентности, посредством которой студенты смогут выстраивать стратегию своего саморазвития, выходя на новый уровень самосовершенствования.

2. В качестве ключевого момента для всех версий модульной технологии выступает разбиение содержания на простые, относительно автономные концептуальные единицы – модули, обеспечивающие достижение поставленных целей. Модуль в этом случае выступает как средство, которое используется преподавателем для освоения студентами общих и профессиональных компетенций. Однако в большинстве исследований не рассматриваются условия, определяющие научные подходы к разработке модулей, из которых следует исходить при формировании личностных качеств, необходимых для развития самообразовательной компетентности как важнейшей составляющей будущей профессиональной деятельности выпускников.

Следует отметить, что предпосылкой для создания модульной технологии послужила теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, рассматривающая образование как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит к новым знаниям и умениям. Каждый вид деятельности состоит из системы действий, объединенных единым мотивом и в совокупности обеспечивающих достижение цели деятельности, в состав которой они входят. Ценность знания, согласно данной теории, – в овладении схемой ориентировочной основы действия в последовательном виде [4]. Развитие самообразовательной компетентности у студентов должно осуществляться через последовательную смену состояний, стадий развития, совокупность действий, с одной стороны, преподавателя (с учетом эмпирических инноваций [8] и направленности на достижение высоких результатов в развитии личности студента) и, с другой стороны, действий студента, имеющего в наличии субъектный опыт самостоятельности (выявленный уровень раз-

вития самообразовательной компетентности). Следовательно, разработка модулей, по нашему мнению, должна осуществляться не по принципу объединения (укрупнения) тем (разделов, предметов), а с позиций логики познавательной деятельности, т. е. в зависимости от исходного *уровня развития у студентов самообразовательной компетентности*. Основой структурирования содержания самообразовательной компетентности является системный подход, когда самообразовательная компетентность рассматривается как система, состоящая из элементов – самообразовательных компетенций. Иными словами, в методическом плане изменение уровня самообразовательной компетентности базируется на постепенном и последовательном освоении студентами самообразовательных компетенций. Базируясь на работах Серикова Г.Н., Громковой М.Т., Пидкасистого П.И. и других, где представлена общая характеристика понятия, мы выбрали эмоционально-личностные, интеллектуальные, информационные и организационно-управленческие компетенции [5]. Обобщенный фактический материал позволил выделить четыре уровня развития самообразовательной компетентности, достаточно полно отражающих, по нашему мнению, различия в состояниях освоения студентами самообразовательных компетенций (табл. 1).

Для того чтобы планируемый уровень самообразовательной компетентности был реально достижим, необходимо разработать этапы, отражающие качественное изменение самообразовательных компетенций. Вслед за Котляровой И.О. переход от одного уровня к другому мы будем рассматривать как этап, отражающий степень развития самообразовательной компетентности [9]. Исходя из требований ФГОС СПО, все этапы развития у студентов самообразовательной компетентности должны включать меры, которые способствуют:

- профессиональной направленности;
- активизации самостоятельности образовательной деятельности студентов;
- обеспечению самоуправления усвоением знаний.

Сущность педагогической технологии состоит в том, чтобы, опираясь на постоянную обратную связь, гарантировать достижение четко поставленных целей. Постановка целей становится важнейшим исходным условием развития у студентов самообразовательной компетентности. В работах современных исследователей цель определяется как ожидаемый конкретный результат образовательного процесса, выражающий изменения в развитии личности студента. Это означает, что под целями развития самообразовательной компетентности мы будем понимать идеальный, сознательно планируемый образ результата освоения самообразовательных компетенций в отношении к порождающим их действиям и условиям. Соглашаясь с П.А. Юцвичене, а также опираясь на теорию этапного формирования умственных действий, необходимо создать древовидный граф – «дерево целей», разработка которого может быть осуществлена путем последовательной декомпозиции главной цели на подцели по следующим правилам:

1. Комплексная дидактическая цель (КДЦ) должна давать описание конечного результата – способность осуществлять самообразование.

2. Содержание КДЦ должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей – интегрирующие дидактические цели (ИДЦ). В нашем случае это:

ИДЦ 1 – освоение эмоционально-личностных компетенций (основные характеристики личности студента, опираясь на которые он может организовывать и осуществлять самообразование);

ИДЦ 2 – освоение интеллектуальных компетенций (знания, умения, навыки осуще-

Таблица 1

Уровни развития у студентов самообразовательной компетентности

1 – низкий	2 – ниже среднего	3 – средний	4 – выше среднего
Уровень самообразовательной некомпетентности (самообразовательные компетенции не демонстрируются)	Уровень развивающейся самообразовательной компетентности (самообразовательные компетенции демонстрируются, но не регулярно)	Уровень развившейся самообразовательной компетентности (самообразовательные компетенции демонстрируются стабильно)	Уровень транслируемой самообразовательной компетентности (постоянное демонстрация высокого уровня самообразовательных компетенций в нестандартных условиях, способность к их развитию у других)

## Теория и методика профессионального образования

ствления самообразования по определенным направлениям социального опыта);

ИДЦ 3 – освоение информационных компетенций (умения работать с основными источниками информации, включая Интернет);

ИДЦ 4 – освоение организационно-управленческих компетенций (система приемов, методов и пр., направленных на освоение самообразовательных компетенций).

3. Необходимым и достаточным условием достижения ИДЦ является ее декомпозиция на частные дидактические цели (ЧДЦ), для формулирования которых можно использовать обобщенные характеристики образованности (осведомленность, сознательность, действенность, умелость), входящие в структуру компонентов самообразовательных компетенций (табл. 2).

4. Декомпозиция прекращается при достижении элементарного уровня – выделение самообразовательных элементов (СОЭ) – когда формулировка цели позволяет приступить к решению разноуровневых задач освоения самообразовательных компетенций без дальнейших пояснений. Под задачами будем понимать последовательно расширяющуюся и

углубляющуюся по содержанию цепочку требований, достижение которой в динамике образовательного процесса обуславливает реализацию целей освоения самообразовательных компетенций. Таким образом, графически древовидный граф – «дерево целей» – при разработке модулей может быть представлен в соответствии с рис. 1.

Постановка цели не обеспечивает автоматического достижения предлагаемого уровня освоения студентами самообразовательных компетенций. Для успешного достижения целей необходимо использовать диалектический подход, применение которого заключается в соответствии содержания каждой самообразовательной компетенции фактическому уровню сформированности умений и навыков самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Вслед за Ю.К. Бабанским [2] отбор содержания производится нами по критериям:

- целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности;
- выделения главного и существенного,

Таблица 2

Частные дидактические цели (ЧДЦ) освоения студентами самообразовательных компетенций

ЧДЦ освоения студентами самообразовательных компетенций	Обобщенные характеристики образованности			
	Осведомленность	Сознательность	Действенность	Умелость
	ЧДЦ 1.1	ЧДЦ 1.2	ЧДЦ 1.3	ЧДЦ 1.4
<i>Эмоционально-личностных</i>	Осведомленность о влиянии психологических свойств на осуществление самообразования	Сознательная направленность на изменение психологических свойств личности	Действенность как внутренний мотив на осуществление самообразования	Умения пользоваться психологическими свойствами для осуществления самообразования
	ЧДЦ 2.1	ЧДЦ 2.2	ЧДЦ 2.3	ЧДЦ 2.4
<i>Интеллектуальных</i>	Осведомленность в базовых знаниях и знаниях о самообразовании	Сознательное стремление к пополнению своих знаний	Использовать имеющиеся знания в практике самообразования	Уметь оперативно обращаться к базе знаний, извлекать их в нужный момент
	ЧДЦ 3.1	ЧДЦ 3.2	ЧДЦ 3.3	ЧДЦ 3.4
<i>Информационных</i>	Осведомленность о разнообразии источников информации	Сознательно развивать умения работать с различными источниками информации	Использовать различные источники информации в самообразовании	Уметь работать с основными источниками информации
	ЧДЦ 4.1	ЧДЦ 4.2	ЧДЦ 4.3	ЧДЦ 4.4
<i>Организационно-управленческих</i>	Необходимость организационно – управленческих умений в организации самообразования	Сознательно развивать организационно-управленческие умения	Использовать организационно – управленческие умения в практической реализации самообразовании	Непосредственное развитие организационно – управленческих умений
	ЧДЦ 4.1	ЧДЦ 4.2	ЧДЦ 4.3	ЧДЦ 4.4

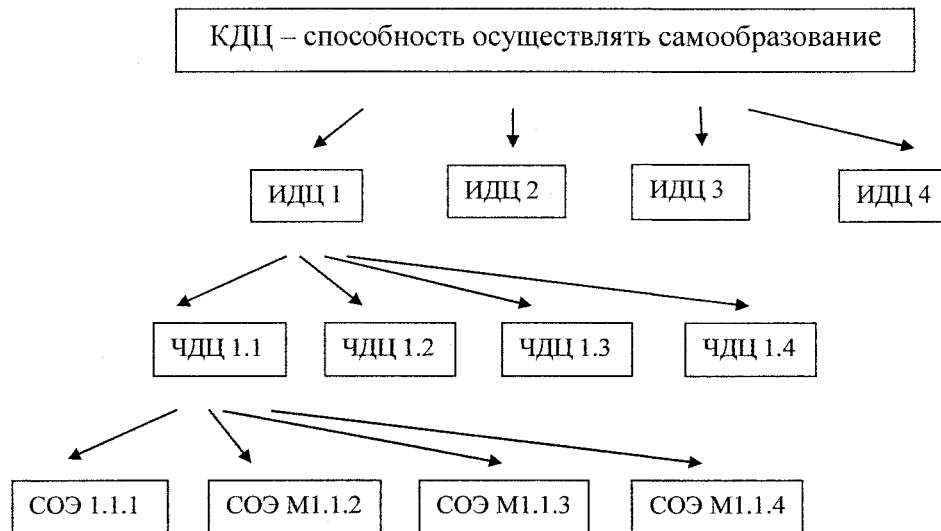


Рис. 1. «Дерево целей» развития у студентов самообразовательной компетентности

то есть отбора наиболее необходимых, универсальных, перспективных элементов;

– соответствия интеллектуальным и психологическим возможностям студентов;

– соответствия времени выделенному учебным планом на изучение данного содержания;

– соответствия содержания имеющейся учебно-материальной и методической базе СПОУ.

Для того чтобы обеспечить систематичность комплексной деятельности студентов по развитию самообразовательной компетентности, необходимо разработать и реализовать систему дидактических условий или мер, способствующих освоению студентами самообразовательных компетенций. Для этого преподавателем должны быть разработаны модули, представляющие собой относительно самостоятельную единицу логически завершенных частей содержания и дидактически значимых действий и операций, обеспечивающих последовательное прохождение студентом всех этапов освоения самообразовательных компетенций. Кроме того, в структуре каждого модуля должны быть представлены дидактические средства; комплексы практических и контрольных заданий; критерии самооценки достижения всех уровней освоения студентами самообразовательных компетенций. Тогда, опираясь на определение модуля, данное П.А. Юцявичене, под модулем будем понимать *интегрированные в традиционный образовательный процесс логически завершенные части содержания, дидактически значимые действия и операции с учетом*

*технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, спроектированные на освоение студентами самообразовательных компетенций.* Каждый модуль будет представлять дидактическую конструкцию овладения схемой ориентировочной основы освоения самообразовательных компетенций в последовательном виде, зависящую от их исходного уровня, а совокупность модулей – процесс развития у студентов самообразовательной компетентности (рис. 2).

*Первый этап* характеризует переход от первого (низкого) уровня ко второму (ниже среднего) уровню. Главная цель этого этапа состоит в том, чтобы целенаправленно сориентировать студентов на подготовку к самообразованию, организованному на научных основах. Содержание модулей этого этапа направлено на организацию системного взаимодействия между преподавателем и студентами. На данном этапе необходимо решить задачи:

– для освоения эмоционально-личностных компетенций научить осознанному целеполаганию;

– для освоения интеллектуальных компетенций научить целостному представлению о содержании изучаемых дисциплин;

– для освоения информационных компетенций сформировать основы самостоятельной работы с основными источниками информации;

– для освоения организационно-управленческих компетенций сформировать основы рациональной организации самообразования.

Для решения этих задач студенты получают задания репродуктивного характера (по

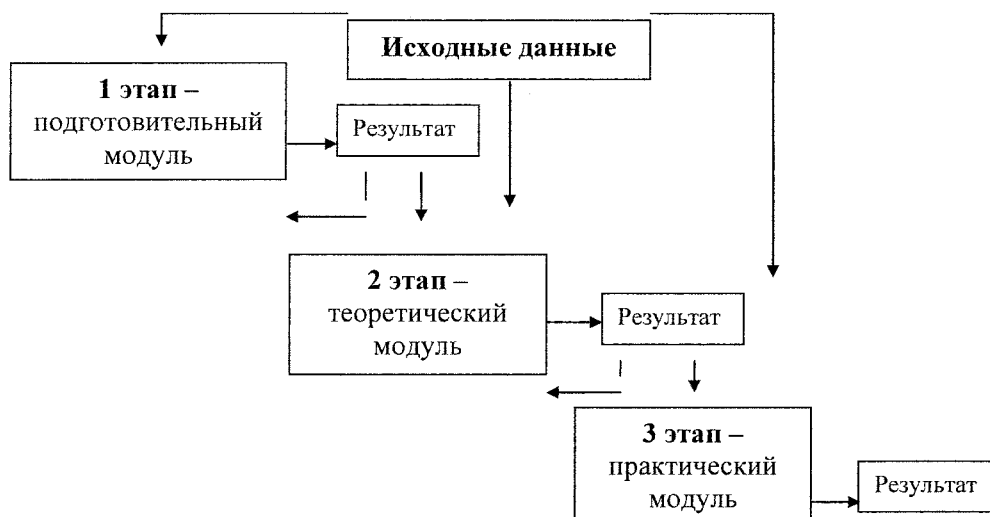


Рис. 2. Процесс развития у студентов самообразовательной компетентности

образцу). Деятельность студентов протекает на уровне воспроизведения, представленного в виде определенной последовательности действий (алгоритма), на базе собственной практической деятельности, направленной на овладение основами самообразования. В этом случае задания сопровождаются подробной инструкцией выполнения, учебно-методическими пособиями, справочной литературой, образцом выполненных работ. Выполнение заданий репродуктивного характера создает необходимый банк общеобразовательных компетенций, обеспечивая переход студентов к выполнению заданий более высокого уровня самостоятельности. Важным аспектом развития самоуправленческих умений является осмысление цели и подчинение ей своей деятельности. Поскольку на этом этапе еще не сформированы личностно-целевые предпосылки освоения самообразовательных компетенций, предпочтение отдается работе студентов под руководством преподавателей. Эффективность обеспечивается наличием следящей обратной связи, которая дает информацию о ходе данного процесса. Полученная информация служит основанием для выработки корректирующего воздействия. Таким образом, деятельность преподавателя носит организующий, прогнозирующий и планирующий характер. Важное значение имеет мотивационная основа действия, которая закладывает отношение студента к целям и задачам освоения самообразовательных компетенций с позиций профессиональной направленности. Кроме того, на первом этапе необходим курс лекций или занятий, посвященных организации и осуществлению само-

образования. В специальной теме «Введение» рассматриваются вопросы, посвященные не только общей характеристике изучаемого предмета в отражении будущей профессии, но и организации, планированию самообразования, самоконтролю и самооценке результатов деятельности. В качестве вспомогательных средств могут быть использованы «Рекомендации по работе с первоисточниками», «Рекомендации по организации рабочего места студента», «Рекомендации по научной организации учебной деятельности студента» и т.д. Чтобы способствовать самоконтролю на первом этапе освоения самообразовательных компетенций, необходимо ознакомить студентов с этапами, критериями освоения самообразовательных компетенций и их конкретизацией как характеристикой второго уровня, с обобщенными критериями самооценки, охватывающими деятельностные аспекты выполнения практических работ. Достижение целей этого этапа приводит к формированию психолого-педагогических основ для перехода ко второму этапу.

*Второй этап* характеризует переход от второго уровня (ниже среднего) к третьему (среднему) уровню. Главная цель этого этапа заключается в развитии психолого-педагогических основ осуществления самообразования. Ее реализация происходит за счет решения задач:

– для освоения эмоционально-личностных компетенций сформировать потребность в самообразовании;

– для освоения интеллектуальных компетенций сформировать целостное представление о науке;

– для освоения информационных компетенций научить рациональному использованию различных источников информации;

– для освоения организационно-управленческих компетенций научить рационально управлять самообразованием.

На этом этапе освоение самообразовательных компетенций происходит за счет более глубокого вовлечения студентов в самостоятельную деятельность и постепенного ослабления жесткости операционального состава системного взаимодействия участников образовательного процесса через выполнение заданий частично поискового характера, входящих в модуль и способствующих развитию таких способов самообразования, которые составят основу опыта будущей профессиональной деятельности. Необходимо сориентировать студентов на выбор рациональных путей самообразования, составление и осуществление продуманных графиков работы, сформировать потребность активного взаимодействия с преподавателем в практике образовательного процесса. Для повышения продуктивности самостоятельной и самоуправленческой деятельности ряд действий должен реализовываться самостоятельно, практически без руководства со стороны преподавателя: повторение теоретического материала, выполнение практических работ, отбор материала для самоконтроля и самооценки. Самостоятельная работа по форме перерастает в самостоятельную работу по существу. Роль преподавателя сводится к тому, что он либо дает программу решения поставленной задачи, либо корректирует (облегчает) движение студентов к ее решению. Систематическое применение этих мер позволяет в среднем достигать третьего (среднего) уровня освоения студентами самообразовательных компетенций.

*Третий этап* характеризуется переходом от среднего уровня к высокому. Цель этого этапа совпадает с КДЦ и позволяет сформулировать задачи:

– для освоения эмоционально-личностных компетенций научить ставить социально-значимые цели самообразования;

– для освоения интеллектуальных компетенций сформировать понимание роли науки в отражении объективной картины мира;

– для освоения информационных компетенций научить находить, обрабатывать и использовать различные информационные источники информации для реализации целей самообразования;

– для освоения организационно-управленческих компетенций научить планировать развитие и реализацию комплекса самообразовательных компетенций.

Освоение самообразовательных компетенций происходит за счет апробации и корректировки приобретённых теоретических знаний, дидактических умений и навыков их применения в ходе выполнения практических работ. Задания, входящие в модули третьего этапа, носят поисковый характер. В процессе их выполнения студентам необходимо решить комплекс проблемных задач (например, изучить схему работы агрегата, разобрать графическое изображение, выбрать из справочника и пр.). Приобретенный опыт самостоятельной и управленческой деятельности, специфика заданий (длительность во времени, большой объем и пр.) требуют усложнения функций студентов, расширения сферы продуктивного, творческого самостоятельного труда. На основании предварительного изучения теории, знакомства со справочной литературой, изучения методических материалов студентам необходимо самостоятельно сформулировать задачи выполнения практической работы и предложить порядок ее выполнения, осуществлять самоконтроль, свободно принимать решение о периодичности и содержании консультаций с преподавателем. Сложность выполнения этих заданий заключается в том, что они включают в себя цепочку мыслительных операций, необходимых для приобретения опыта профессиональной деятельности будущих выпускников. Деятельность преподавателя заключается в своевременной корректировке поставленных задач. Рекомендую наиболее рациональные пути решения задач, преподаватель должен оставлять право выбора конкретного пути за студентом. Кроме того, преподаватель должен организовать необходимое количество консультаций для выполнения очередного фрагмента задания.

Следствием изучения каждого модуля является овладение способами самообразования (практическая реализация) в сочетании с усвоением локальной порции теоретических знаний. Описанные этапы отражают степень освоения студентами самообразовательных компетенций и связаны между собой таким образом, что, решая задачи каждого этапа, можно опираться на результаты предыдущих и ориентироваться на задачи последующих. То есть, внутри каждого предшествующего этапа складываются основы перехода от од-

ного уровня к другому, являясь либо условием, либо результатом освоения студентами самообразовательных компетенций. Особенность структурирования содержания модуля в зависимости от базовой подготовки, позволяя выдержать логику, соблюдая систематичность и последовательность, обеспечивая заданный уровень глубины освоения самообразовательных компетенций, проявляется в том, что, преломляясь через призму личности студента (его интеллектуального развития, способностей, мотивов, потребностей), дает не описательную, а конструктивно-предписывающую схему развития у студентов самообразовательной компетентности на уровне их возможностей. Такой подход к разработке содержания модуля дает возможность *индивидуализировать* освоение студентами самообразовательных компетенций за счет создания индивидуальных программ с высокой степенью персонализации. В этом случае *гибкость* как стержневая характеристика пронизывает все основные компоненты модульной технологии:

– *структурная гибкость* обеспечивается за счет структуры модуля и траектории освоения самообразовательных компетенций;

– *содержательная гибкость* отражается в возможности как дифференциации, так и интеграции содержания модулей;

– *технологическая гибкость* обеспечивает процессуальный аспект освоения студентами самообразовательных компетенций.

Следовательно, модуль в рамках модульной технологии, ставящей одной из своих целей приспособление к индивидуальным особенностям студентов и уровню их базовой подготовки, интегрированной в традиционную систему образования, может явиться средством и условием развития самообразовательной компетентности у выпускника.

Тогда, опираясь на изложенные соображения и взяв за основу определение технологии, данное в документах ЮНЕСКО, под *модульной технологией* развития у студентов самообразовательной компетентности будем понимать *системный метод создания и применения модулей как интегрированных в традиционный образовательный процесс логически завершенных частей содержания, дидактически значимых действий и операций с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, спроектированных на достижение целей освоения студентами самообразовательных компетенций, который*

*позволяет в условиях определенного дидактического цикла оптимизировать процесс развития у студентов самообразовательной компетентности.*

Резюмируя вышеизложенные соображения, можно сделать выводы, что использование модульной технологии, интегрированной в традиционную систему СПОУ, для развития у студентов самообразовательной компетентности:

1. Гарантирует достижение поставленных целей освоения студентами самообразовательных компетенций:

– *древовидный граф* – «дерево целей» – дает возможность, опираясь на постоянную обратную связь, достичь четко поставленных целей *освоения студентами самообразовательных компетенций*, в зависимости от уровня их базовой подготовки;

– реализация познавательных целей осуществляется за счет информационного материала модуля, сформированного по гносеологическому (от лат. *gnosis* – теория познания) признаку, то есть вокруг базовых понятий и методов учебной дисциплины;

– реализация операционных целей осуществляется практической частью модуля, сформированной по функциональному признаку, то есть вокруг функций, способов, обеспечивающих освоение самообразовательных компетенций.

2. Определяет допустимое исходное состояние (основные характеристики и параметры) студента, способного осуществлять самообразование.

3. Обеспечивает системную организацию взаимодействия студента и преподавателя на всех этапах развития у студентов самообразовательной компетентности в условиях традиционного образовательного процесса;

4. Определяет последовательность действий студента и преподавателя, направленных на развитие самообразовательной компетентности.

### Литература

1. Алексюк, А.Н. *Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста* / А.Н. Алексюк, С.А. Кашин. – М.: Высш. шк., 1992. – 56 с.

2. Бабанский, Ю.К. *Избранные педагогические труды* / Ю.К. Бабанский, сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 588 с.

3. Боровкова, Т.И. *Мониторинг развития системы образования. Ч. 1. Теоретические ас-*



пекты: учеб. пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

5. Дерябина, Л.Б. Готовность к самообразованию в отражении компетентностного подхода / Л.Б. Дерябина // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: темат. сб. науч. тр. / под ред. К.С. Булова. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2010. – Вып. 17. – С. 107.

6. Дерябина, Л.Б. Изучение начального состояния готовности студентов к самообразованию у студентов технического колледжа / Л.Б. Дерябина // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: темат. сб. науч. тр. / под ред. Г.Н. Серикова, И.О. Котляровой. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2007. – Вып. 14. – С. 107.

7. Карпов, В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Карпов, М.Н. Катханов. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 142 с.

8. Котлярова, И.О. Педагогическая Инноватика: учеб. пособие / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. – 83 с.

9. Котлярова, И.О. Этапы формирования математических понятий у студентов в процессе самостоятельной работы / И.О. Котлярова // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: темат. сб. науч. тр. / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: ЧПИ, 1987. – С. 44.

10. Петков, П.С. Модульная система обучения по информатике для факультета механизации сельского хозяйства / П.С. Петков //

Сб. тр. науч.-методич. конф. Ставропольской госсельхозакадемии. – Ставрополь: СГА, 1995. – № 58. – С. 135.

11. Терра-Лексикон: иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Терра, 1998. – 362 с.

12. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная моногр. / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

13. Халюткин, В.А. Модульно-блочная система обучения / В.А. Халюткин // Сб. тр. научно-метод. конф. Ставропольской госсельхозакадемии. – Ставрополь: СГА, 1995. – № 58. – С. 99–102.

14. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с. – (Библиотечка журнала «Народное образование» № 2, 1996).

15. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.

16. Пономарева, Л.Н. Обзорный анализ применения модульного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе / Л.Н. Пономарева. – <http://science.ncstu.ru/articles/hs/09>

17. Проблемы модернизации системы образования для новой экономики России: препринт WP5/2002/04. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 63 с.

18. Письмо Минобрнауки РФ от 16.06.02 №14-55-353/15, <http://www.umi.spbi.ru>, раздел «Информационные бюллетени», бюлл. № 43.

19. Монахов, В.М. Методологические основы теории / В.М. Монахов. – <http://www.kollegi.kz/load/16-1-0-46>

20. Glossary of Educational Technology Terms. – Paris: UNESCO, 1986. – 239 p.

Поступила в редакцию 14 мая 2010 г.

# Вопросы общего образования

УДК 378.015.3+378.013.77  
ББК 4481.267

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

*С.А. Репин*

*Институт психологии и педагогики  
Челябинского государственного университета*

## EDUCATIONAL ACTIVITIES AND THEIR INFLUENCE UPON PERSON'S SELF-DETERMINATION

*S. Repin*

*Psychology and Pedagogy Institute at Chelyabinsk State University*

Самоопределение представлено как результат образовательной деятельности и охарактеризовано во взаимосвязи с личными ресурсами человека – его грамотностью, образованностью, компетентностью; описаны результаты экспериментального исследования уровня самоопределения первокурсников в области будущей профессиональной деятельности; показано, что ценность образования для субъектов разного уровня является значимым фактором самоопределения личности.

*Ключевые слова: личность, самоопределение, саморазвитие, образование, профессиональная компетентность.*

Self-determination is presented as a result of educational activities. It is characterized interconnecting with personal resources of an individual such as literacy, scholarship and competency. The results of experimental investigation of first-year students' self-determination level in the field of future professional activity are described. It is shown that education value for individuals of different levels is a significant factor of person's self-determination.

*Keywords: individual, self-determination, self-development, education, professional capacity.*

Определяя деструктивные моменты в самоопределении личности и способах их коррекции, прежде всего, правомерно остановиться на том, что мы понимаем под самоопределением и каковы компоненты, его определяющие.

Самоопределение – это, прежде всего, центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми.

Известно, что ребенок демонстрирует способность к самостоятельным действиям и решениям, к отстаиванию своего мнения уже на третьем году жизни. Подлинное же самоопределение осуществляется в старшем подростковом (15–16 лет) и юношеском (17–18 лет) возрасте. Именно на этом рубеже жизни становится возможным самоутверждение, когда предпочтительную позицию необходимо не только выбрать, но и отстаивать собственным поведением, утвердить свое соответствие ей. Это требует определенной зрелости мотивационной сферы личности, она формируется с детства под педагогическим воздействием, которое во многом определяется системой образования. Именно образование ори-

ентирует личность на самоопределение, основой которого должны стать индивидуальные личностные и социально-государственные интересы и потребности.

Еще Аристотель определял образование как функцию государства, осуществляемую им (государством) для вполне определенных и конкретных целей. Поэтому образование – это не только ценность, система и прогресс, но и результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции образовательной сферы» – государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом [3].

Приведенные выше тезисы подтверждают, что самоопределение является результатом социально и личностно направленного воспитания и обучения подрастающего поколения. Поскольку образовательная деятельность является, по нашему утверждению, доминирующей в становлении личности и ее жизненном самоопределении, остановимся на некоторых аспектах состояния и направлениях образования, позволяющих продвинуться в самоопределении личности, адекватном ее потребностям и потребностям общества.

Образование, как отмечается в законе РФ «Об образовании», – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах общества и государства, следовательно, оно должно быть ориентировано на создание условий для самореализации личности и ее самоопределения [4].

Прежде всего, заметим, что всесторонний прогресс каждой страны, каждого социума немалозначим без соответствующей системы образования и того внимания, которое уделяет государство и общество образовательной сфере. Известно, что в числе определенных президентом и правительством приоритетных направлений социально-экономического развития является образование. Безусловно, это должно положительно повлиять на проблемы повышения значимости образования [5].

В иерархии реализации фундаментальных основ построения и развития государства и общества результативность проектов будет во многом определяться тем, насколько это обосновано, с учетом реальной и объективной оценки ситуации будут приниматься про-

граммы и реализовываться мероприятия по их решению.

В связи с этим рассмотрим иерархическую образовательную лестницу, влияющую на самоопределение человека. Важное место в этом ряду нужно отнести весьма распространенной категории «грамотность».

Известно, что школа готовит к жизни и труду. Естественно возникает вопрос, каким должен быть этот уровень знаний, умений, навыков, творческих и поведенческих качеств личности, который необходим для включения в разнообразные виды деятельности для ее последующего самоопределения.

Чаще всего бытующий подход к определению грамотности замыкается на уровне обычности, который требуется человеку, чтобы функционировать в обществе. При таком положении человек не столько личность, сколько простой исполнитель, работник, который на правах «человеческого фактора» должен выполнять некоторую сверхзадачу – обеспечивать темпы научно-технического прогресса в эпоху научно-технической революции и т. п. При таком подходе духовная сфера личности, нравственные составляющие находятся в тени. В лучшем случае они декларируются, не подкрепляясь сколько-нибудь конструктивными усилиями по формированию соответствующих нравственных и мировоззренческих качеств.

Поэтому допускаемые сегодня толкования по поводу социалистического и коммунистического воспитания личности разрушают положительные аспекты духовного развития, которые в них были заложены, тем более что взамен мы пока ничего не предложили. Имущественные различия все более проявляются в социуме и проникают в образовательную сферу, что вполне закономерно не обеспечивает тот уровень грамотности, который позволял бы выпускнику осознанно включаться в разнообразные виды учебной и профессиональной деятельности, гармонично сочетающиеся с личными и социально значимыми потребностями.

Грамотность – необходимая ступень образованности, профессиональной компетентности, культуры, широко понимаемой ментальности личности, то есть различных видов личного ресурса, определяет стартовые возможности человека на различных этапах его самоопределения в деятельности. Исходя из соображений социальной справедливости, желательно, чтобы эти возможности были

## Вопросы общего образования

равными для всех, независимо от индивидуальных различий [1].

Профессиональная компетентность – категория, позволяющая человеку в условиях естественного разделения труда самоопределиваться в выборе той или иной профессии или специальности. Здесь важно учитывать, однако, не только экономическую эффективность разделения труда, но и личностные потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со своими способностями и интересами [1].

Безусловно, такая самореализация возможна лишь в ограниченной среде трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным. При таких обстоятельствах деструктивные проявления в самоопределении могут быть сведены к минимуму и, следовательно, не возникает необходимости в применении каких-либо способов коррекции. Категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Подготовка такого уровня профессионала закладывается в условиях учреждений общего, начального профессионального, среднего и высшего образования. Поэтому при формировании образовательных программ, государственных образовательных стандартов всех уровней и направлений должна учитываться адекватность их мировому уровню общей и профессиональной культуры общества, направленность на воспроизводство и развитие его кадрового потенциала за счет получения профессионального образования и соответствующей квалификации.

Образовательные учреждения, в первую очередь общего образования, реализуя образовательные программы и стандарты, не должны быть ограничены ими, поскольку существенный вклад в формирование профессиональной компетентности вносит система дополнительного образования, предоставляемые дополнительные образовательные услуги. Значимость таких услуг, безусловно, повышается, если они соответствуют интересам, запросам детей и родителей. Вполне закономерно то, что подростки, прошедшие через систему дополнительного образования, наиболее оптимально определяются в выборе профессии, по уровню профессиональной ква-

лификации востребованы в трудовой деятельности и, как следствие, наиболее комфортно самоопределяются в жизни.

Поэтому предлагаемые проекты социально-экономического развития, в том числе и в образовании, должны учитывать не только и не столько сиюминутные, текущие проблемы образования, а многоаспектные, ориентированные на перспективу, соответствующие решению общегосударственных экономических и социальных задач.

Важным компонентом профессиональной компетентности, по нашему мнению, является трудовая деятельность в содержании общего и профессионального образования. Она должна стать для подрастающего поколения естественной физической и интеллектуальной потребностью. Введение профильного образования необходимо сопровождать участием учащихся в трудовой деятельности на основе организации общественно полезного и производительного труда. Необходимо реанимировать применительно к изменившимся обстоятельствам то, что было достигнуто в этом вопросе в прошлом постсоветском периоде, в том числе «функциональное управление системой образования» (общее, начальное, среднее и высшее профессиональное образование), социально-экономическую защищенность системы начального профессионального образования.

Важным элементом деятельности, влияющим на самоопределение личности в будущем, является организация и осуществление целенаправленной профессиональной работы. Эффективность этой работы во многом зависит от информированности потребностей рынка труда в специалистах, гарантированности трудоустройства, развития производства на ближнюю и дальнюю перспективу. Анализируя ситуацию сегодня, можно констатировать низкий уровень информированности об этих перспективах. В этой связи востребованность в специалистах, получающих подготовку в системе профессионального образования, не адекватна профилю получаемой ими специальности и не обеспечивает возможностей самореализовываться, «самоопределиваться» в деятельности и в жизни [2].

Проведенное в 2009 году среди студентов Челябинского государственного университета анкетирование на одном из факультетов по поводу того, собираются ли они работать по специальности после окончания вуза, показало, что около 34 % респондентов связывают

свою будущую деятельность в соответствии с избранной специальностью, 76 % ответили: возможно, маловероятно, или затруднились вообще дать ответ о своем профессиональном будущем. Такой результат подтверждает то, что молодые люди при поступлении в вуз не имеют достаточной мотивации на избранное направление профессиональной подготовки, руководствуются необходимостью получения высшего образования, исходя из желания родителей, различных сиюминутных обстоятельств, но не из общественно значимых и истинно личностных потребностей.

Положение на данном этапе еще усугубляется тем, что в начале профессионального самоопределения выпускник школы не располагает действительной информацией по всему спектру кадровой потребности в различных направлениях деятельности. Именно поэтому в настоящее время произошло и сохраняется смещение в сторону подготовки специалистов, не связанных с развитием и созданием нематериальных ценностей. Такая ситуация показательна для многих регионов, да и страны в целом.

В связи с этим углубляется ситуация с трудоустройством молодого специалиста после получения им диплома, так как значительная часть выпускников сохраняет низкую степень мотивированности для работы по полученной профессии, вынуждены приспосабливаться к возникшим обстоятельствам, в лучшем случае – меняют профессию и сферу своей деятельности.

Ценностная характеристика образования может быть представлена тремя взаимосвязанными блоками: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Государственная ценность образования – несомненно нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал

каждого государства, она непосредственно зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. Причем вся сложность ситуации состоит в том, чтобы избежать декларативности и популизма намечаемых реформ, добиться подкрепления их конкретным механизмом реализации. Намечаемые на данном этапе государством приоритетные проекты должны быть ориентированы на их комплексное решение в опоре на научно обоснованные программы федерального уровня с выходом на предполагаемые результаты близкой и дальней перспективы.

Такой подход, подкрепленный реализацией намеченных проектов, позволит подготовить вооруженного основами гуманитарной, общественно-научной культуры, социально значимыми ценностями молодого человека, способного определить в будущей деятельности адекватно своим возможностям, потребностям государства и общества.

#### Литература

1. Гершунский, Б.С. *Философия образования для XXI века* / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Репин, С.А. *О педагогических аспектах самореализации личности* / С.А. Репин. – Курган, 2005. – С. 28–29.
3. *Философский словарь*. – М.: Полит. лит., 1980. – 448 с.
4. *Российская Федерация. Законы. Об образовании: Федер. закон*. – М.: Астрель, 2002. – 56 с.
5. *Официальный сайт Президента Российской Федерации [Электронный ресурс]. / Стенографический отчет о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России (31.08.2010)*. – М., 2010. – <http://news.kremlin.ru/transcripts/8786>.

Поступила в редакцию 1 сентября 2010 г.

## ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СЕЛА

**Е.А. Тебенкова**

*Центр развития образования Института повышения квалификации  
и переподготовки работников образования Курганской области*

## PROBLEMS OF ORGANIZING AFTER-HOURS ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL IN SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF RURAL AREA

**E. Tebenkova**

*Education Development Center at Institute of Teachers' Professional Retraining  
and Further Development of Kurgan Region*

Охарактеризованы признаки и виды внеучебной работы в свете требований новых стандартов. Выявлены условия повышения качества воспитания и социализации младших школьников на селе: определение выхода из социокультурной ситуации (в том числе деприваций) на основе ее системного анализа; диагностика способностей и интересов детей; комплексное (кадровое, программно-методическое, материально-техническое) обеспечение внеучебной деятельности.

*Ключевые слова: внеучебная деятельность, проектирование внеучебной работы, интеграция основного и дополнительного образования, типы социокультурной ситуации на селе, социокультурная депривация*

Indications and types of after-hours activities in the light of new standards requirements are described. Conditions of increasing upbringing quality and the quality of elementary school pupils' socialization in rural areas are revealed. They are: identification of leaving sociocultural situation (deprivation) on the basis of its system analysis, diagnostics of children's abilities and interests, comprehensive (personnel, program and methodological, material and technical) after-hours activities support.

*Keywords: after-hours activities, projecting after-hours activities, integration of fundamental and additional education, types of a sociocultural situation in rural areas, sociocultural deprivation.*

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве приоритета обозначает воспитание высоко нравственных, творческих, компетентных и успешных граждан России. Что становится возможным при условии организации целостного личностно-развивающего пространства. Урочная, внеурочная, внешкольная, семейная воспитательная деятельность образует контуры личностно-развивающего пространства. Однако для его создания требуются согласованные усилия многих социальных субъектов: школы, семьи, общественных организаций, включая детско-

юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, традиционных российских религиозных организаций.

Организация внеурочной деятельности в начальной школе требует решения ряда проблем: теоретического осмысления самой внеурочной деятельности, специального планирования и комплексного обеспечения: кадрового, программно-методического, материально-технического и финансового.

С целью решения обозначенных проблем в Курганской области в 2009 году запущен сетевой инновационный проект «Создание

региональной модели обеспечения внеурочной работы в образовательных учреждениях».

Теоретическое исследование проблемы внеаудиторного образования, внеурочной (внеаудиторной, внеучебной) деятельности обучающихся позволило сделать вывод, что под внеурочной работой (синонимы: внеклассная работа, внеклассные занятия) ученые-педагоги понимают работу, по целям, содержанию, примыкающую к учебному процессу, проводимую учителем-предметником по расширению и углублению у школьников знаний программного материала вне урока. В.О. Кутьев в понятие «внеурочная деятельность» включает не только систему занятий, но и общение учащихся в школе после уроков. Сюда он относит элементы учебной деятельности, организуемой после уроков и направленной на воспитание сознательного отношения к учению, развитие познавательных интересов и овладение культурой умственного труда. Он утверждает, что «внеурочная воспитательная работа – это такая организация труда, познания и общения, в процессе которой учащиеся овладевают социальным опытом, преобразуют окружающую их среду, приобретают необходимый практический ум и навыки» [1, с. 35].

**Внеучебную деятельность** в школе мы определили как стержень интеграции основного и дополнительного образования (обучения, воспитания и развития) в начальной школе, направленный на гармонизацию развития личности младших школьников.

Школа впервые в основную образовательную программу начального общего образования должна включить программу организации внеурочной деятельности обучающихся на ступени начального общего образования. Таким образом, внеурочная деятельность в указанном понимании должна стать предметом специального проектирования.

Далее обозначим исходные позиции для проектирования внеучебной деятельности на начальной ступени образования. В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений наряду с учебными предметами определены направления и объем внеурочной деятельности. **Для реализации в начальной школе доступны следующие виды внеучебной деятельности:** 1) игровая деятельность; 2) познавательная деятельность; 3) проблемно-ценностное общение; 4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); 5) художественно-

эстетическая деятельность; 6) социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность); 7) трудовая (производственная) деятельность; 8) спортивно-оздоровительная деятельность; 9) туристско-краеведческая деятельность; 10) общественно-полезная деятельность; 11) военно-патриотическая деятельность; 12) проектная деятельность.

Формы организации внеурочной деятельности также различны. Это могут быть экскурсии, кружки, секции, клубы, олимпиады, соревнования, поисковые исследования и т.д.

Образовательные учреждения обязаны предоставить учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника. Программа организации внеурочной деятельности младших школьников, разработанная с учетом особенностей основного и дополнительного образования, обеспечивает выполнение указанного требования.

Следует пояснить, что основное и дополнительное образование выполняют разные функции: основное общее – воспроизводство культуры нации, дополнительное – развитие потенциала к самореализации каждого человека в этой культуре. **Свобода выбора – основная типологическая характеристика дополнительного образования детей**, обеспечивающая создание условий, благоприятных для самоопределения и самореализации личности. Реализуя предоставленное ему право свободного выбора образовательной области, вида, типа и формы деятельности, ребенок включается в процесс получения привлекательного для него образования в той мере, в какой это образование представляет для него интерес.

*Образовательные программы дополнительного образования детей являются разновидностью дополнительных образовательных программ* и находятся за пределами основных образовательных программ, определяемых государственным стандартом.

При определении содержания учебного плана во внеурочную деятельность можно включать дополнительные образовательные программы, программу воспитания и социализации учащихся, воспитательные программы, при условии, что набор дисциплин и форм деятельности максимально обеспечивает достижение образовательных целей. При планировании и организации внеучебной деятельности школа может использовать ресурсы учреждений дополнительного образования.

Результатом проектной части работы образовательного учреждения должен

стать новый учебный план начальной ступени школы, а также выводы о необходимых изменениях в составе образовательных программ. В проектировании и реализации учебного плана необходимо акцентировать внимание на создании развивающей среды с учетом конкретных социокультурных условий.

Для обеспечения всех необходимых для гармоничного развития личности видов детской деятельности нужны определенные условия. Такими условиями являются: развивающая среда (предметы игровые и развивающие, игрушки, детская библиотека, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, реальные природные объекты и др.) и содержательное общение (со взрослыми и сверстниками). Однако городская и сельская среда существенно различаются развивающим потенциалом и требуют выстраивания неодинаковых тактик в организации внеучебной деятельности младших школьников.

Условия сельских школ Курганской области по критерию обеспеченности объектами социокультурной сферы определяются двумя ситуациями: 1) полное *отсутствие социокультурных объектов, в том числе учреждений дополнительного образования*; 2) наличие *учреждений социокультурной сферы*.

**Первая ситуация** характеризуется как **депривационная**. Развитие личности определяется уровнем ее взаимодействия с окружающей средой. В то же время ребенок, особенно в условиях сельской глубинки, находится практически в изоляции от очагов культуры. Такое положение побуждает нас обратиться к такому понятию, как «социокультурная депривация».

В современной научной психолого-педагогической литературе понятие «депривация» (от позднелатинского *deprivatio* – лишение) рассматривается как состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения его важных психических потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени. Это любое состояние, которое порождает или может породить у индивида или группы индивидов ощущение собственной обездоленности в сравнении с другими индивидами (или группами) или с интернализированным набором стандартов [2, с. 122]. Существуют разные виды депривации: познавательная, эмоциональная, социальная, культурная, этическая, материнская, психическая и др.

К депривации на селе могут привести разные ситуации. Например, отсутствие удовлетворительных условий для обучения и приобретения различных навыков – ситуация, которая не позволяет понимать, предвосхищать и регулировать происходящее вокруг, вызывает когнитивную (познавательную) депривацию. Недостаточность эмоциональных контактов со взрослыми, обеспечивающих формирование личности, ведет к эмоциональной депривации. Ограничение возможности усвоения разнообразия социальных ролей, знакомства с нормами и правилами общества вызывает социальную депривацию.

Следствием любого вида депривации всегда является более или менее выраженная задержка в развитии речи, освоении социальных и гигиенических навыков, развитии мелкой моторики, отставание в освоении мелких движений, что может мешать ребенку осваивать процесс письма и соответственно затруднять его обучение в школе. Для устранения последствий депривации необходима не только ликвидация самой ситуации депривации, но и специальная работа по коррекции уже возникших из-за нее проблем.

Существует определенный разрыв в обеспеченности сельского населения экономическими, социальными, культурными, квалификационными и иными видами ресурсов. Особенно тревожно, что в некоторых сельских территориях эти ресурсы практически полностью отсутствуют. Детская безнадзорность, социальное сиротство – наиболее тревожные характеристики социального портрета современного села. Поэтому при планировании внеучебной работы в начальной школе целесообразно провести анализ депривационных ситуаций, признаки которых представлены в таблице.

На основе анализа социокультурных, природных ресурсов и депривационной ситуации на селе разрабатываются новые, модернизируются имеющиеся программы дополнительного образования в школе, приобретается необходимое оборудование и материалы, подготавливаются педагогические кадры.

Во втором случае – наличие в селе учреждений социокультурной сферы – реализуется механизм интеграции. Например, в МОУ «Далматовская начальная общеобразовательная школа» в режиме пилотного эксперимента отрабатываются возможности взаимодействия со Школой искусств и Домом детского творчества в организации внеучебной деятельности детей.



## Признаки депривационных ситуаций, проявляющиеся в среде и в педагогическом процессе

Виды депривации	В социокультурной среде	В педагогическом процессе
<b>Деятельностная</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие объектов социокультурной сферы;</li> <li>– недостаточность оборудования и материалов, для разнообразной детской деятельности;</li> <li>– трудовая среда ограничена сельскохозяйственной ориентацией;</li> <li>– не используется совокупность разных видов деятельности в природе;</li> <li>– условия, не ориентированы на воспитание социальной ответственности;</li> <li>– не представлена возможность самостоятельно осуществлять деятельность;</li> <li>– не выделены центры для разнообразной деятельности детей: театральной, изобразительной, музыкальной и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Безынициативность ребенка;</li> <li>– несформированность готовности к выполнению действий;</li> <li>– ребенок испытывает трудности в выполнении действий;</li> <li>– ребенок не испытывает потребности в разнообразии деятельности;</li> <li>– несформированность способов правильного поведения в социуме, природе;</li> <li>– несформированность мотивов деятельности;</li> <li>– отсутствие желания действовать самостоятельно;</li> <li>– социокультурные практики ограничены, игры детей бедны и неразнообразны;</li> <li>– педагог не ориентируется на самостоятельную деятельность детей;</li> <li>– делает всё сам, не включая в деятельность детей;</li> <li>– отсутствие ситуаций, обеспечивающих упражнения детей в различной практической деятельности;</li> <li>– отсутствие образцов деятельности и упражнений;</li> <li>– нет взаимосвязи в различных видах деятельности речевой, познавательной, поисковой, изобразительной, музыкальной и др.;</li> <li>– нет комплексного подхода к организации детской деятельности;</li> <li>– не учитывается уровень развития детей и депривационная ситуация</li> </ul>
<b>Ценностная</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Предпочтения отдаются предметам быта, а не социокультурным и природным объектам;</li> <li>– в среде не культивируется благодарность людям и природе за жизнь;</li> <li>– природа понимается как средство труда, а не как ценность;</li> <li>– ребенок видит пример негативных межличностных отношений взрослых</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поведение ребёнка не ориентируется на социальные и экологические ценности;</li> <li>– ценно только то, что необходимо для конкретной деятельности (в основном учебной);</li> <li>– просматриваются признаки, характеризующие прагматичное отношение к труду, людям;</li> <li>– неосознание своей человечности;</li> <li>– не осознаётся ценность живого организма, ценность жизни, её неповторимость;</li> <li>– ориентиры на внешнее, а не внутреннее содержание объектов познания;</li> <li>– несформированность своей позиции во взаимодействии с людьми и природой;</li> <li>– не сформированы взаимоотношения между детьми;</li> <li>– ребенок не способен принимать решение и брать ответственность за совершенные поступки, объекты;</li> <li>– в педагогическом процессе не культивируются предпочтения жизни, человека как высшей ценности;</li> <li>– общечеловеческие ценности (добра, отзывчивости, заботы, красоты) не являются предметом обсуждения, воспитания;</li> <li>– воспитательный компонент в занятии педагогом часто опускается;</li> <li>– нет бесед, позволяющих осознать ценность труда, природы;</li> <li>– педагог не задумывается о своем духовном мире и пассивен к развитию его у детей</li> </ul>

<p><b>Креативная</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие в среде условий для творческой деятельности;</li> <li>– отсутствие стимулов для творческого самовыражения;</li> <li>– отсутствие достаточных и разнообразных материалов для творческой деятельности;</li> <li>– отсутствуют творческие работы детей, фотографии природы в оформлении образовательного пространства;</li> <li>– образцы, игрушки созданы педагогом, (взрослыми) без участия детей;</li> <li>– предметный мир, в котором отдается предпочтение TV, компьютеру;</li> <li>– среда не стимулирует развитие чувств.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Не сформирована потребность самовыражаться;</li> <li>– не развито творческое воображение, творческое мышление;</li> <li>– дети не пытаются объяснить явления со своей точки зрения;</li> <li>– сюжеты игр бедны, игровые действия не развиты однообразны;</li> <li>– не используются приёмы работы направленные на развитие творческой деятельности;</li> <li>– преобладание репродуктивных методов работы с детьми;</li> <li>– на продуктивные виды деятельности педагог смотрит с точки зрения несформированности техники, умений и навыков;</li> <li>– свободные игры не стимулируются взрослыми;</li> <li>– нет общего подхода к творческой деятельности детей у педагогов и родителей;</li> <li>– педагог сам не проявляет активности в творческой деятельности</li> </ul>
<p><b>Познавательная</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие стимулов, направленных на развитие внимания, памяти, воображения;</li> <li>– однообразие, повторяемость элементов окружающей среды;</li> <li>– отсутствие проблемных ситуаций, социальных и природных объектов, заставляющих ребенка мыслить;</li> <li>– отсутствие раздражителей в рамках перцептивно-аффективного канала;</li> <li>– недостаток природных естественных форм</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Несформированность способов познания природы: созерцания, наблюдения; обследования; перцептивных действий и др.;</li> <li>– отсутствие достаточного речевого запаса слов, обозначающих социальные и природные объекты;</li> <li>– ребенок не проявляет любознательности, любопытства, активности, познавательного интереса;</li> <li>– зажатость детей, не стараются вступить в контакт;</li> <li>– неразвитость органов чувств;</li> <li>– бедность впечатлений от среды, недостаток ощущений, переживаний;</li> <li>– не учитываются психические особенности ребёнка, развитость психических процессов: памяти, воображения, мышления;</li> <li>– преобладают аудиторные занятия;</li> <li>– не изучаются социальные нормы и требования;</li> <li>– однообразие форм работы, нерегулярность;</li> <li>– не используются опыты и эксперименты;</li> <li>– работа проходит без учёта депривационных ситуаций;</li> <li>– не используются местные социокультурные, экологические факты;</li> <li>– формируются представления о том, что окружает ребенка;</li> <li>– педагог вносит стереотипы в образовательный процесс;</li> <li>– недостаточно используются активные методы руководства социально значимой, экологической деятельностью детей;</li> <li>– отсутствие последовательного и целенаправленного, планомерного руководства;</li> <li>– недостаточно используется художественное слово, фольклор</li> </ul>

В обоих рассмотренных случаях – депривации и интеграции – педагогами прорабатываются индивидуальные траектории развития способностей и удовлетворения интересов младших школьников.

Программно-методическое обеспечение внеучебной деятельности детей играет важную роль в достижении её целей. Двухлетний эксперимент в Шумихинской средней общеобразовательной школе показал эффективность реализации интегрированных программ. Например, наибольший интерес у детей и активность родителей вызвала программа дополнительного образования детей 6–10 лет «Учимся любить» (себя, родителей, друзей, разных людей, природу), системно и природосообразно интегрирующая различные виды воспитания (нравственного, трудового, экологического, художественного) во внеурочной работе с детьми с учетом позитивных особенностей сельской социальной и природной среды при активном участии родителей.

Таким образом, внеучебная деятельность в свете новых требований стандарта приобрела особое значение в учебно-воспитательном процессе начальной школы и способна повысить качество воспитания и социализации детей на селе при условии: учета результатов системного анализа социокультурной ситуации (в т.ч. деприваций) при проектировании внеучебной деятельности; диагностики способностей и интересов детей; комплексного обеспечения самой деятельности (кадрового, программно-методического, материально-технического).

#### *Литература*

1. Ванюшкина, Л.М. *Теория и практика внеаудиторного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Л.М. Ванюшкина. – Санкт-Петербург, 2003. – 458 с.*
2. Зебзеева, В.А. *Экологическая субкультура детства как источник и фактор развития личности: моногр. / В.А. Зебзеева. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 282 с.*

*Поступила в редакцию 19 мая 2010 г.*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УЧАЩИХСЯ

Ф.А. Зуева

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования*

## PROFESSIONAL TRIAL AS A MEANS OF ESTIMATING PUPILS' PERSONAL RESOURCES DEVELOPMENT LEVEL

F. Zueva

*Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining  
and Further Development*

Определены подходы к развитию личностных ресурсов в процессе выполнения профессиональных проб. Дано обоснование оценки результативности процесса по каждому из выявленных показателей; разработана система определения уровней развития личностных ресурсов и предоставления учащимся рекомендаций по профессиональному самоопределению.

*Ключевые слова: профессиональная проба, личностные ресурсы, уровни развития личностных ресурсов, сбалансированность личностных ресурсов, оценивание.*

Approaches to the development of personal resources in the course of giving professional trials are determined. Substantiation of the process effectiveness assessment on each of the revealed signs is given. The system of personal resources development levels identification and the system of providing pupils with advice on professional self-determination are worked out.

*Keywords: professional trial, personal resources, personal resources development levels, personal resources equilibrium, assessment.*

Различие между генетически обусловленным состоянием человека и его состоянием как субъекта деятельности непрерывно возрастает, поэтому каждое новое поколение в современном мире испытывает все большие трудности по адаптации в реально существующем технологическом мире. Кроме того, из-за непрерывного изменения техногенной среды, влияющей на качество жизни и культуру общества, человек в течение своей жизни вынужден непрерывно совершенствоваться, изменять характер деятельности и развивать свои способности. Проблема формирования субъекта деятельности должна решаться системой образования как специально организованной для этого подсистемой человеческого сообщества, так как ускоряющиеся темпы социально-технологического развития с неизбежностью предопределяют еще более высокие темпы развития образования всех уров-

ней. Преодоление все увеличивающейся дистанции между генетически обусловленным (исходным) и требуемым состоянием субъекта деятельности в техногенной среде необходимо осуществлять посредством включения старшеклассников в сферу социальных взаимодействий через практическую деятельность, которая способствует активизации когнитивных, эмоциональных и функциональных процессов, при этом у учащихся формируется объективное отношение к окружающей действительности, выявляются потенциальные возможности к тому или иному профессиональному виду деятельности.

Среди разработанных в этом русле моделей для изучения личностных ресурсов, для оценки опыта личности наиболее простой представляется структурная модель личностных ресурсов. Эта модель предполагает, что достижения личности, зафиксированные в

процессе деятельности, – суть внешних проявлений личностных ресурсов, они могут служить основанием для оценки его уровня. Кроме того, эти достижения можно сгруппировать по направлениям деятельности для получения структурного описания личностных ресурсов, раскрывающее уровень его развития в определенных сферах.

Исходя из числа и уровня достижений, связанных с каждым из направлений, можно с помощью показателей количественно оценить личностные ресурсы старшеклассников в контексте их развития. Так, результативность процесса обучения в общеобразовательном учреждении в самом общем виде можно представить на основе показателя успеваемости по профильным предметам.

Профессиональная проба – это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида деятельности в рамках выбранного профиля обучения, имеющая завершённый процесс, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии.

В ходе осуществления профессиональных проб решаются следующие задачи:

- дать базовые сведения о сфере профессиональной деятельности;
- смоделировать основные элементы профессиональной деятельности;
- определить уровень готовности учащихся к выполнению проб;
- обеспечить условия для качественного выполнения профессиональной пробы.

В процессе профессиональной пробы у учащихся актуализируются представления о данной сфере профессиональной деятельности, формируются первоначальные профессиональные умения и представления о себе как субъекте профессиональной деятельности. Теоретической основой проб явились идеи профессора С. Фукуямы (Япония):

- профессиональная проба выступает наиболее важным этапом в области профессиональной ориентации;
- профессиональная проба способствует получению учащимися опыта выбранного вида деятельности и определению соответствия характера данной работы его способностям и возможностям.

Профессиональные пробы осуществляются поэтапно на основе преимущественности психофизиологических особенностей старшеклассников и направлены на активизацию

внутренних личностных ресурсов с тем, чтобы, включаясь в тот или иной вид деятельности, учащийся мог в полной мере реализовать себя в рамках выбранного профиля обучения.

При организации и проведении профессиональных проб необходимо учитывать субъективные и объективные факторы, влияющие на продуктивность их выполнения. В группу субъективных включаются факторы, определяющие индивидуальную психофизиологическую готовность учащихся к выполнению профессиональных проб. К группе объективных факторов относятся те, которые влияют на рациональный и качественный подход к реализации профессиональных проб.

Выполнение профессиональных проб по различным видам деятельности включает комплекс теоретических и практических занятий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и средств, ситуаций проявления профессионально важных качеств, что позволяет учащимся в процессе подготовки и прохождения оценить собственные возможности освоения профиля обучения.

Программы профессиональных проб разрабатываются в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к профилю обучения. Пробы состоят из двух этапов: подготовительного, в котором выделяется диагностическая и обучающая часть, и практического, включающего задания трех направлений и трех уровней сложности.

Практический этап пробы состоит из заданий трех уровней сложности. I уровень включает задания, требующие от учащихся сформированности первичных профессиональных умений, достаточных для их реализации на уровне исполнителя. Задания II уровня носят исполнительско-творческий характер, предусматривающий элементы рационализации профессиональной деятельности. На III уровне сложности учащимися осуществляется оценка предрасположенности к планированию своей деятельности, постановка промежуточной и конечной целей, анализ результатов профессиональной деятельности. В профессиональных пробах выделяются три аспекта: технологический, ситуативный и функциональный, интеграция которых способствует воссозданию целостного образа профиля обучения.

Технологический аспект характеризует операционную сторону профиля обучения и позволяет выявить уровень овладения учащи-

## Вопросы общего образования

мися определенными ключевыми компетенциями. Задания, характеризующие технологический аспект пробы предполагают овладение учащимися способами применения данных компетенций, используемых в определенной сфере деятельности. Характерной особенностью содержания этих заданий является воспроизведение предметной стороны деятельности.

Ситуативный аспект воспроизводит содержательную сторону профиля обучения, определяет предметные действия, входящие в профессиональную деятельность. Выполнение этих заданий требует от учащихся определенных мыслительных действий на основе накопленного опыта и приобретенных знаний в процессе подготовки к выполнению пробы.

Функциональный аспект, по определению В.Д. Шадрикова, воспроизводит структурно-функциональную динамическую сторону профиля обучения. Соответствующие задания направлены на моделирование деятельности в рамках определенного профиля, что способствует активизации потребностей, установок, целей, мотивов, определяющих направленность профессиональной деятельности в целом [3].

Таким образом, технологический, ситуативный, функциональный аспекты профессиональной пробы, будучи тесно взаимосвязанными между собой, в то же время выступают в качестве самостоятельных единиц, содержащих особенности, качества, характеристики, присущие данной сфере профессиональной деятельности.

Говоря об основных сферах проявления

личностных ресурсов старшеклассников, необходимо учесть, что они находятся на различных исходных позициях, что влияет на оценку уровня их достижений. На преодоление подобных различий в стартовых условиях необходимо затратить определенную долю личностных ресурсов, следовательно, в схему обобщенных направлений развития личностных ресурсов старшеклассников включается еще один пункт – адекватность выбора.

В качестве направлений развития личностных ресурсов старшеклассников можно использовать следующую схему. Для описания личностных ресурсов старшеклассников на уровне структурного представления используется набор показателей, которые оценивают уровень их развития по группе стандартных направлений. Из этого, в частности, следует, что высокий уровень развития личностных ресурсов старшеклассников по одному из направлений (например, сформированность технического мышления) приводит к увеличению показателей по сферам готовности к выбору профессии (адекватности выбора профессии, мотива, креативности), что и способствует гармонизации личности (рис. 1).

Задаваясь вопросом, насколько учащийся концентрирует свои усилия в ключевых сферах проявления своих личностных ресурсов, необходимо определить соответствующие показатели развития по формуле:  $I_r = \sum_n$ , то есть показатель развития равен суммарной оценке достижений по показателям мышления, готовности к выбору профиля обучения, мотива. Смысл введения такого индекса состоит в оценке личностных ресурсов, реали-

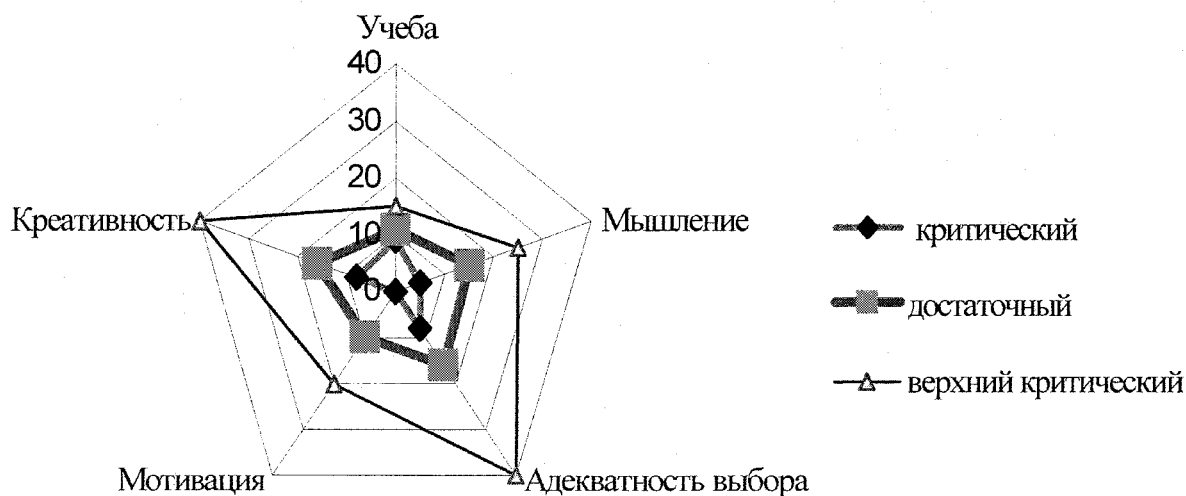


Рис. 1. Показатели развития личностных ресурсов

зуемых в соответствующем направлении, что приводит к повышению показателей относительно всех личностных ресурсов по всем сферам его развития.

Показатели развития по ключевым направлениям имеют тесную взаимосвязь со сферой адаптации, что позволяет учащемуся сконцентрировать ресурсы для решения возникшей проблемы. Интересен тот факт, что показатели личностных ресурсов по ключевым направлениям, величины которых максимально приближены к верхним или нижним критическим значениям, связаны обратной зависимостью, причем достаточно сильной и статистически значимой.

Так, в ходе исследования выявлено, что чрезмерная концентрация креативности как компонента личностного ресурса приводит к снижению компонента мышления ( $r = -0,18$ ), что в определенной мере подтверждает гипотезу о системных качествах личностных ресурсов. Ключевыми компонентами личностных ресурсов являются сфера учебы, мышления, готовности к выбору профессии (адекватность выбора, мотив, креативность). Критические точки для количественных показателей личностных ресурсов можно получить, анализируя графики их взаимозависимости (см. таблицу).

Величины количественных показателей личностных ресурсов в ключевой сфере, которые больше верхнего критического значения и меньше нижнего критического значения, образуют критическую область (верхнюю и нижнюю, соответственно). Между критическими областями располагается область достаточных значений, соответствующих оптимуму значения личностных ресурсов в конкретной сфере. Если изобразить критические значения в полярных координатах, то нижняя критическая область (это область ниже нижнего критического значения) визуально будет выглядеть как многогранник и как «ядро» (см. рис. 1). На этом же рисунке видны

контуры верхней границы критической области показателей личностных ресурсов.

Исходя из того, что перечень показателей личностных ресурсов является достаточным в контексте их структурного определения, то, отталкиваясь от понятия оптимальности в отдельных сферах, можно использовать понятие системной оптимальности личностных ресурсов (по Маркову В.Н.) [2].

В контексте нашего исследования под системной оптимальностью личностных ресурсов будет пониматься его сбалансированность, при этом сбалансированными являются такие личностные ресурсы, компоненты которых не попадают в нижнюю критическую область. Выраженный дисбаланс предлагается определять, исходя из его тотальности, т. е. наличия дисбаланса в самых важных сферах развития личностных ресурсов – области критической).

На этом основании в контексте развития личностных ресурсов выделяются группы:

- с выраженной несбалансированностью личностных ресурсов;
- со слабой сбалансированностью личностных ресурсов;
- со сбалансированными личностными ресурсами.

Критериально-уровневая шкала для оценивания уровня развития включала различную степень сбалансированности личностных ресурсов. Для оценки уровня развития нами были приняты низкий, средний, высокий уровни.

Низкому уровню развития личностных ресурсов (несбалансированный личностный ресурс) соответствуют такие качественные характеристики, как низкий уровень развития учебно-познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий уровень развития общих способностей, способностей к какому-либо виду деятельности. У старшеклассников диагностируются неудовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей;

Количественные значения показателей личностных ресурсов

Показатели развития личностных ресурсов	Нижний критический	Достаточный	Верхний критический
Учеба	9	11–14	15
Мышление	5	15–25	25
Адекватность выбора	8	16–32	40
Мотивация	0	10–15	20
Креативность	8	16–32	40
$\Sigma$	30	68–118	140

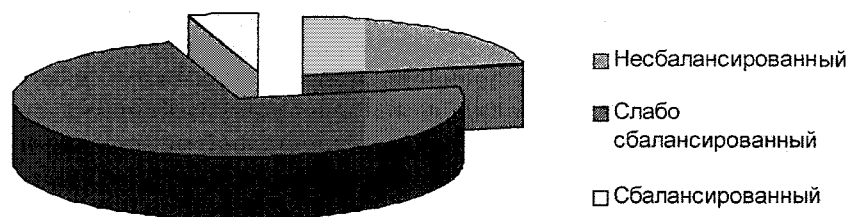


Рис. 2. Диаграмма, отражающая распределение старшеклассников по группам в зависимости от степени сбалансированности личностных ресурсов

низкий уровень знаний о дальнейшей профессиональной деятельности, ее нормах, требованиях; отрицательное отношение к деятельности, ситуативная увлеченность, низкая интеллектуальная активность и познавательная самостоятельность личности.

Средний уровень развития личностных ресурсов (слабо сбалансированный личностный ресурс) характеризуется такими качествами, как несоответствие мотивов и способностей, а именно – высокий уровень развития учебно-познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий уровень развития общих и функциональных способностей к какому-либо виду деятельности, или, наоборот, низкий уровень развития мотивации и высокий уровень развития способностей, то есть ситуации, когда у учащегося имеются способности, но он не желает их использовать, или, наоборот, имеется страстное желание, но отсутствуют способности. У таких старшеклассников диагностируются эпизодическая удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей и неадекватный уровень знаний об учебной деятельности, ее нормах, требованиях; не всегда осмысленное отношение к деятельности, ситуативная увлеченность учебной деятельностью.

Высокий уровень развития личностных ресурсов старшеклассников (сбалансированный личностный ресурс) проявляется в таких качествах, как высокая и сильная учебно-познавательная мотивация, мотивация к саморазвитию, высокий уровень развития общих способностей, способностей к какому-либо виду деятельности, высокая удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей; своевременное и адекватное выявление уровня знаний об учебной деятельности, ее нормах, требованиях; высокая степень

увлеченности учебной деятельностью. Старшеклассники способны выработать творческие способы решения задач в процессе выполнения профессиональных проб [1].

На основе констатирующего эксперимента выявлено следующее: старшеклассники с выраженной несбалансированностью личностных ресурсов составляют 22 %, со слабой сбалансированностью личностных ресурсов – 73 %, со сбалансированными личностными ресурсами – 5 %, что свидетельствует о дисбалансе личностных ресурсов старшеклассников общеобразовательных учреждений в важных сферах своего проявления (рис. 2).

Учитывая тот факт, что сбалансированность личностных ресурсов является показателем адекватного выбора старшеклассниками будущей профессии, на основе представленных данных можно сделать вывод о необходимости разработки и обоснования педагогической концепции содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования, способной обеспечить их профессиональное самоопределение.

### Литература

1. Зуева, Ф.А. *Предпрофильное и профильное образование как эволюционные ступени профессионального репродуцирования потенциала личности: моногр.* / Ф.А. Зуева. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 173 с.
2. Марков, В.Н. *Проблемы профессиональной реализации кадров управления: моногр.* / В.Н. Марков; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 106 с.
3. Шадриков, В.Д. *Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие* / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.

Поступила в редакцию 5 мая 2010 г.



## ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАКОНТЕНТА

*Л.А. Дмитриева*

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования*

## THE GUIDELINES OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON SENIOR PUPILS' VALUES DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF MEDIACONTENT

*L. Dmitrieva*

*Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development*

Рассматриваются ориентиры на развитие ценностных ориентаций у старшеклассников в условиях влияния медиаконтента. Учтены психолого-возрастные особенности старшеклассников в процессе развития у них ценностных ориентаций.

*Ключевые слова: педагогические ориентиры, ценностные ориентации, медиаконтент.*

The guidelines on the senior pupils' values development in the conditions of mediacontent are reviewed. Senior pupils' psychological and age peculiarities while developing the values are taken into consideration.

*Keywords: pedagogical guidelines, values, mediacontent.*

Глубокие изменения в социально-экономической и политической жизни России требуют внимательного изучения процессов, происходящих в молодёжной среде. Политика деидеологизации и деполитизации образования, пропаганда средствами массовой информации насилия, психологии индивидуализма и потребительства вызывают разрушение ценностных ориентаций, способствуют утрате гражданско-политических ориентиров подрастающего поколения. Эти негативные тенденции актуализируют проблему аксиологизации образования, обеспечения ценностного развития личности, усиления внимания к вопросам развития и воспитания. В Федеральных государственных стандартах второго поколения большое внимание уделяется формированию универсальных компетентностей, что является, с одной стороны, качественно новым явлением, а с другой стороны, сохраняет преемственность с предыдущим перио-

дом развития российского образования, который осуществлялся в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. Эта Концепция основана на воспитании ценностей как приоритетного направления в образовании. В Президентской инициативе «Наша новая школа» акцентировано внимание на всесторонней поддержке развития личности школьников, что включает в себя становление ценностных ориентаций в процессе формирования индивидуальной траектории развития.

*Система ценностных ориентаций личности* выступает в качестве регулятора и механизма формирования личности, определяя форму реализации намеченных целей, и при утрате ими побудительной силы в результате их достижения, стимулирует постановку новых значимых целей. В свою очередь, достигаемый уровень развития личности последовательно создает все новые предпосылки для

развития и совершенствования системы ее ценностных ориентаций. С точки зрения И.С. Кона, в процессе формирования моральных понятий и нравственных чувств решающее значение имеют социальный опыт личности, ее деятельность. По его словам, система ценностей личности формируется в результате совместного расширения круга действий и ответственности, развития интеллекта, эмоций и воли, происходящих в ходе практической деятельности ребенка и его общения с другими людьми [2, с. 148].

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности, гражданственности, долге и ответственности. Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. Как обоснованно пишет Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [1, с. 321].

На развитие ценностных ориентаций школьников, определяющих их отношение к политическим фактам, событиям, процессам, непосредственно и опосредованно влияет ряд факторов различного уровня: объективные факторы: а) макроуровня (общественно-политическая и экономическая ситуация в стране, официальная государственная политика и идеология, средства массовой информации, система образования в целом); б) мезоуровня (региональные особенности, школа (изучение обществоведческих дисциплин), молодежные движения, неформальное общение); в) микроуровня (семья, ближайшее окружение); субъективные факторы: а) мировоззренческие (взгляды, убеждения, идеалы личности); б) потребностно-мотивационные (потребности, мотивы, интересы).

По результатам мониторинга, проведенного на территории Челябинской области (2002–2008 гг.), определена иерархия объективных факторов формирования политических ценностей учащихся старших классов: на первое место 32 % старшеклассников поставили средства массовой коммуникации (со-

кращённо СМИ, также масс-медиа организационно-технический комплекс, обеспечивающий быструю передачу, массовое тиражирование словесной, образной и музыкальной информации, а также механизм обратной связи, то есть наличие формальной возможности влияния или выражения своего мнения со стороны слушателей, зрителей и читателей). Степень влияния элементов, входящих в структуру СМИ, в указанный период времени изменяется: отмечается увеличение значимости так называемого медиаконтента. Медиа-контент (англ. content – содержание, media – средство) – совокупность информационно значимого, содержательного наполнения электронных ресурсов (например, Internet-сайты, мультимедиа, виртуальная реальность, веб-сайты, компьютерные игры, интерактивные инсталляции, интерфейс «человек–компьютер», цифровое видео, кино, компьютерная анимация). Следовательно, необходимым условием формирования ценностных ориентаций является использование воспитательного потенциала данного феномена.

*Воспитательный потенциал медиаконтента* мы будем рассматривать как совокупность ресурсов информационной среды, способствующих целенаправленному, систематическому формированию личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни.

Безусловно, положительной оценки заслуживает возможность использования медиаконтента для оперативного получения необходимой информации для решения возникающих у учащихся проблем. В процессе формирования ценностных ориентаций старшеклассников важным является получение информации из различных источников, представляющих различные оценочные суждения, мнения. Это дает возможность формирования у школьников собственного отношения к событиям и фактам.

Воспитание в условиях доминирования медиаконтента происходит в измененной информационной и, как следствие, в измененной коммуникативной среде. К сожалению, Internet позволяет современному подростку получить возможность доступа к информации, несущей серьезный антинравственный заряд: в сети имеются сайты экстремистских, террористических, националистических организаций, общение в различных чатах нередко происходит на низком культурном уровне и заменяет живое человеческое общение. Наличие глупо-

кого ценностно-нормативного конфликта между бурно развивающимся медиаконтентом и всеми сферами жизни общества, в том числе и образовательной сферой, проявляется во многих психологических и социальных аспектах: во-первых, развитие средств массовой коммуникации породило феномен «дефицита от изобилия». Под этим подразумевается то, что при огромном объеме информации, из которого намеренно убирают причинно-следственные связи, человек перестает ее воспринимать и приходит к выводу, что ничему нельзя верить. Таким образом, при широкомасштабном информационном потоке, в результате утраты доверия к подаваемой информации, человек оказывается как бы в информационном вакууме; вторая особенность медиаконтента – это «перфомансность» (от английского «performance» – представление). Человек, как в детстве, испытывает тягу к развлечениям, сенсациям, массовым зрелищам. Подача информации все чаще приобретает характер шоу, это переносится и на повседневную жизнь; в-третьих, это визуализация. Визуальная (зрительная) коммуникация между людьми стала основой человеческого общения. Визуальные образы и коды заменили все другие способы передачи информации (язык, жестикация и т. д.). В этой связи телевизор и Internet выходят на первое место по популярности. Опасность заключается в том, что в результате человек утрачивает способность образно, творчески мыслить. Ещё одним негативным аксиологическим последствием воздействия медиаконтента на сознание человека является формирование у него безволия и безответственности. Подспудное ощущение индивидуальным сознанием неполной реальности сконструированного для него и окружающего его мира ведет к возникновению специфического «облегченного» типа поведения. К его носителю может быть применен термин «человек играющий», характеризующий, по меньшей мере, неполное осознание грани между реальным и воображаемым миром и, соответственно, отсутствие четких представлений о причинно-следственных связях, в том числе по отношению к результатам собственной деятельности, социуму.

Другим негативным аксиологическим последствием влияния медиаконтента на сознание человека (и целых социальных групп) является потеря чувства реальности окружающего мира, потеря ориентации в сложных

реалиях современного общества. Для проблемы интерфейса как посредника в процессах познания фундаментальным оказывается вопрос о соотношении реальности и познания именно действительности, а не ее виртуальной пары, то есть на первый план выходит проблема истины. Ведь благодаря концентрированному воздействию информационных технологий, используемых масс-медиа, отдельный человек практически неизбежно утрачивает объективизированный критерий истины. Дело в том, что доступная ему практика, которая выступает в качестве критерия истинности его представлений об окружающем мире, имеет уже не материальный, а информационный, «виртуальный» характер. Именно отсутствие критического восприятия окружающего мира лишает индивида и социальные группы адекватной ориентации в постоянно усложняющемся обществе.

Результаты социологических опросов позволили выявить «точки» наибольшего напряжения в отношениях между вещателями и аудиторией: 1) некорректная и/или избыточная («назойливая») политическая пропаганда; 2) некорректная и/или избыточная («назойливая») реклама; 3) агрессия, физическое и/или моральное насилие на экране; 4) порнография или эротические элементы, противоречащие моральным нормам; 5) систематическое искажение реальности; 6) избыток негативно окрашенной социальной информации; неоправданно большое число сообщений о катастрофах, убийствах, жертвах и т. п.; 7) трансляция образцов дурного поведения; 8) некорректный, исковерканный язык; 9) чрезмерное количество зарубежной продукции; 10) высказываемое неуважение к конкретным людям и организациям; 11) высказываемое неуважение к национальным символам, национальной истории и культуре; 12) некорректные правовые или антиправовые действия самих телеканалов.

Анализ перечисленных особенностей, результаты социологических опросов, анкетирования и тестирования старших школьников позволяют сделать вывод о том, что такое неотъемлемое явление современной жизни, как медиаконтент, оказывает по большей мере отрицательное воздействие на каждого конкретного индивида и на общество в целом. Призванный выполнять позитивные функции, информировать и позволять каждому члену общества формировать свое собственное отношение к происходящему вокруг, он, напро-

тив, зачастую дезинформирует и моделируют антиобщественное поведение, манипулируя сознанием.

Использование воспитательного потенциала медиаконтента в формировании системы политических ценностей и нивелирование его вредного влияния должны базироваться на ориентирах, которые выявлены на основе анализа работы [3]:

1) *ориентир критической автономии.* Вслед за основоположником медиапедагогики Л. Мастерманом мы полагаем, что в первую очередь необходимо научить старших школьников понимать, кто и зачем создаёт то или иное медиасодержание, на какой эффект воздействия, влияния оно рассчитано. То есть использование воспитательного потенциала медиаконтента в формировании ценностных ориентаций предполагает в первую очередь формирование критического мышления и так называемой «критической автономии» аудитории. Критическая автономия по отношению к медиаконтенту – сложный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку функционирования медиа в социуме и медиаконтента в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере;

2) *ориентир эстетической рефлексии.* Эстетическая рефлексия определяется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром, которое выражается, с одной стороны, в построении новых образов личности, реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой – в выработке объективной эстетической оценки, более адекватных знаний о мире с их последующей реализацией в виде конкретных действий. Иначе говоря, восприятие аудиовизуальных образов пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение, устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя, на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания, последовательно возникают образные обобщения, влияющие на эмоциональную, когнитивную сферы личности, поступки и поведение;

3) *ориентир семиотического диалога.* Одним из основных элементов содержания медиаконтента является текст – носитель оп-

ределенной информации, а также образец использования конкретного языкового материала в речи. В этой связи А.А. Гончаров и Р.П. Мильруд отмечают, что смысл имеет не сам текст, а процесс его создания и восприятия [4]. Коммуникативный смысл текста – это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. Таким образом, школьники в условиях доминирования медиаконтента должны создавать и воспринимать тексты, исходя из коммуникативной цели и ситуации.

Перечисленные ориентиры использования воспитательного потенциала медиаконтента в формировании системы политических ценностей старших школьников в совокупности с общедидактическими принципами определяют формы организации политического воспитания, его методы и приёмы. Методы формирования системы политических ценностей в условиях доминирования медиаконтента можно классифицировать по: а) источникам полученных знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов политического содержания); практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа); б) по уровню познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной политической медиаинформации, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью формирования системы политических ценностей); частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения).

Анализ педагогического опыта, собственная деятельность позволили сделать вывод о том, что воспитательный потенциал медиаконтента активно используется во внеклассной работе, с которой часто связывается воспитательная деятельность: при проведении мероприятий, связанных с празднованием календарных дат и традиционных «школьных» праздников. Кроме того, медиаконтент активно используется при проведении школьных научно-практических конференций, тематических вечеров, открытых уроков и т. п.

Таким образом, в современном мире медиаконтент является фактором, оказывающим существенное влияние на все сферы жизнедеятельности индивида и общества в целом. Педагогу необходимо учитывать позитивные и негативные последствия данного воздействия, в частности, при целенаправленном формировании политических ценностей старших школьников, и, опираясь на выявленные принципы, систематически и комплексно применять учебно-воспитательные методы и средства, аккумулирующие воспитательный потенциал медиаресурсов.

#### Литература

1. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // *Вопросы психологии*. – 1979. – № 2. – С. 27–34.
2. Засурский, Я.Н. Информационное общество и средства массовой информации / Я.Н. Засурский // *Информационное общество*. – 1999. – № 1. – С. 36–40.
3. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // *Специалист*. – 1993. – № 4. – С. 22–23.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

Поступила в редакцию 27 января 2010 г.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Барковская Светлана Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетики, этики и культурологии, Магнитогорский государственный университет (г. Магнитогорск), [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Barkovskaya, Svetlana**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Aesthetics, Ethics and Culturology Department of Magnitogorsk State University. [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Барышев Андрей Викторович**, директор ООО «ИНФО-ТВ» (г. Челябинск), [sekretar@ctc-chel.ru](mailto:sekretar@ctc-chel.ru)

**Baryshev, Andrei**, Director of "Info-TV" Inc. in Chelyabinsk. [sekretar@ctc-chel.ru](mailto:sekretar@ctc-chel.ru)

**Беликов Владимир Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Магнитогорский государственный университет (г. Магнитогорск), [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Belikov, Vladimir**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Pedagogy Department of Magnitogorsk State University. [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Белякова Татьяна Борисовна**, преподаватель информатики Технологического колледжа сервиса, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [tbbelykova@mail.ru](mailto:tbbelykova@mail.ru)

**Belyakova, Tatiana**, Lecturer of Information Technology of Manufacturing College of Service of South Ural State University. [tbbelykova@mail.ru](mailto:tbbelykova@mail.ru)

**Волкова Милена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Volkova, Milena**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Vocational Education Pedagogy Department of South Ural State University. [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Гришин Алексей Владимирович**, кандидат педагогических наук, директор, Челябинский автотранспортный колледж (г. Челябинск), [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Grishin, Aleksey**, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Chelyabinsk Motor Transport College. [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Дерябина Лариса Борисовна**, преподаватель, Златоустовский металлургический колледж (г. Златоуст), [derip@zb-susu.ru](mailto:derip@zb-susu.ru)

**Deryabina, Larisa**, Lecturer of Zlatoust Metallurgical College. [derip@zb-susu.ru](mailto:derip@zb-susu.ru)

**Дмитриева Людмила Анатольевна**, методист отдела организационно-методического обеспечения региональной образовательной политики, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Челябинск), [turn-back@mail.ru](mailto:turn-back@mail.ru)

**Dmitrieva, Ludmila**, Methodist of the Department of Organizational and Methodological Maintenance of Regional Educational Policies of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development. [turn-back@mail.ru](mailto:turn-back@mail.ru)

**Зуева Флюра Акрамовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Челябинск), [flyura-zueva@rambler.ru](mailto:flyura-zueva@rambler.ru)

**Zueva, Flyura**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Natural and Mathematical Disciplines Department of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development. [flyura-zueva@rambler.ru](mailto:flyura-zueva@rambler.ru)

**Иваненко Илона Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. З. Бишевой (г. Стерлитамак), [ilona-ivanenko@rambler.ru](mailto:ilona-ivanenko@rambler.ru)

**Ivanenko, Iona**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Economics and Management Department of Sterlitamak State Pedagogical Academy in memory of Z. Biisheva. [ilona-ivanenko@rambler.ru](mailto:ilona-ivanenko@rambler.ru)

**Кийкова Надежда Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [kig@ifsusu.ru](mailto:kig@ifsusu.ru)

**Kiykova, Nadezhda**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of General Disciplines Department of South Ural State University. [kig@ifsusu.ru](mailto:kig@ifsusu.ru)

**Корнилова Людмила Владимировна**, старший преподаватель кафедры начального образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Челябинск), [lvk\\_57@mail.ru](mailto:lvk_57@mail.ru)

**Kornilova, Lyudmila**, Senior Lecturer of Elementary Education Department of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development. [lvk\\_57@mail.ru](mailto:lvk_57@mail.ru)

**Короткова Екатерина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [katankor@mail.ru](mailto:katankor@mail.ru)

**Korotkova, Ekaterina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department of South Ural State University. [katankor@mail.ru](mailto:katankor@mail.ru)

**Махновский Сергей Александрович**, кандидат педагогических наук, директор, Магнитогорский профессионально-педагогический колледж (г. Магнитогорск), [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

---

**Makhnovsky, Sergey**, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Magnitogorsk Professional and Pedagogical College. [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

**Медведев Игорь Федорович**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики, Челябинский институт путей сообщения (г. Челябинск), [medvedev\\_if@mail.ru](mailto:medvedev_if@mail.ru)

**Medvedev, Igor**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Mathematics Department of Chelyabinsk Institute of Communication Lines. [medvedev\\_if@mail.ru](mailto:medvedev_if@mail.ru)

**Паначев Валерий Дмитриевич**, доктор социологических наук, заведующий кафедрой физической культуры, Пермский государственный технический университет (г. Пермь), [panachev@pstu.ru](mailto:panachev@pstu.ru)

**Panachev, Valery**, Doctor of Sociological Sciences, Head of Physical Education Department of Perm State Engineering University. [panachev@pstu.ru](mailto:panachev@pstu.ru)

**Подповетная Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Podpovetnaya, Yulia**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Vocational Education Department of South Ural State University. [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Радионова Наталья Анатольевна**, преподаватель кафедры туризма и сервиса, Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск), [Talitolna@rambler.ru](mailto:Talitolna@rambler.ru)

**Radionova, Natalia**, Lecturer of Tourism and Service Department of Ural State University of Physical Education. [Talitolna@rambler.ru](mailto:Talitolna@rambler.ru)

**Репин Сергей Арсеньевич**, доктор педагогических наук, директор Института психологии и педагогики, Челябинский государственный университет (г. Челябинск), [dae@csu.ru](mailto:dae@csu.ru)

**Repin, Sergey**, Doctor of Pedagogical Sciences, Director of Psychology and Pedagogy Institute at Chelyabinsk State University. [dae@csu.ru](mailto:dae@csu.ru)

**Сериков Геннадий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Serikov, Gennadij**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Vocational Education Department of South Ural State University. [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Сластенина Татьяна Александровна**, старший преподаватель кафедры теории и методики спортивных игр, Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск), [sta@susu.ac.ru](mailto:sta@susu.ac.ru)

**Slastenina, Tatiana**, Senior Lecturer of Sports and Games Theory and Methodology Department of Ural State University of Physical Education. [sta@susu.ac.ru](mailto:sta@susu.ac.ru)

**Старова Надежда Михайловна**, заведующий научно-методическим центром, Южно-Уральский государственный технический колледж (г. Челябинск), [olyai@mail.ru](mailto:olyai@mail.ru)

**Starova, Nadezhda**, Head of Methodological Center of South Ural State Technical College. [olyai@mail.ru](mailto:olyai@mail.ru)

**Тебенькова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, руководитель центра развития образования, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области (г. Курган), [eashu@mail.ru](mailto:eashu@mail.ru)

**Tebenkova, Elena**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Education Development Center at Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development of Kurgan Region. [eashu@mail.ru](mailto:eashu@mail.ru)

**Тягунова Юлия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Tyaguova, Yulia**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Vocational Education Department of South Ural State University. [ppo\\_00@mail.ru](mailto:ppo_00@mail.ru)

**Фатеев Владимир Николаевич**, старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента сервиса, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [fia@csu.ru](mailto:fia@csu.ru)

**Fateev, Vladimir**, Senior Lecturer of Economics and Service Management of South Ural State University. [fia@csu.ru](mailto:fia@csu.ru)

**Шалыпина Марина Алексеевна**, ассистент кафедры физической культуры, Пермский государственный технический университет (г. Пермь), [panachev@pstu.ru](mailto:panachev@pstu.ru)

**Shalyapina, Marina**, Assistant Lecturer of Physical Education Department of Perm State Technical University. [panachev@pstu.ru](mailto:panachev@pstu.ru)

**Юмашева Елена Михайловна**, старший преподаватель кафедры туризма и сервиса, Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск), [Elena.Yumasheva@mail.ru](mailto:Elena.Yumasheva@mail.ru)

**Yumasheva, Elena**, Senior Lecturer of Tourism and Service Department of Ural State University of Physical Education. [Elena.Yumasheva@mail.ru](mailto:Elena.Yumasheva@mail.ru)

**Ярославова Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск), [yaen@bk.ru](mailto:yaen@bk.ru)

**Yaroslavova, Elena**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Foreign Languages Department of South Ural State University. [yaen@bk.ru](mailto:yaen@bk.ru)

## **ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ**

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкам: «Научная деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

### **ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 36(212) 2010**

**Серия  
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»  
Выпуск 10**

Редактор Л.М. Соколова  
Компьютерная верстка В.Г. Харитоновой

**Издательский центр Южно-Уральского государственного университета**

---

Подписано в печать 01.11.2010. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 17,67. Уч.-изд. л. 16,78. Тираж 500 экз. Заказ 364/633.

---

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.