



ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 31 (164)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2009

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 5

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 законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 6 номеров в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	4
ИНФОРМАЦИЯ	
Защиты диссертаций	5
Публикации	8
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
СЕРИКОВ Г.Н. Гуманно ориентированная интерпретация профессиональных компетенций педагогов	10
ТРОПНИКОВА Н.П. Методологические подходы к построению педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения	17
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КАЛУГИНА Т.Г. Сравнительная характеристика рамок квалификаций стран Евросоюза	23
ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Самореализация личности в условиях непрерывного иноязычного образования	33
ДЕСЯТОВА Е.Ю., САРТАКОВА Е.М., ШАХМАТОВА О.Н. Исследование условий формирования социально-личностных компетенций студентов вузов	39
ШАЛАМОВА Н.А. Инновации в процессе иноязычного образования будущих специалистов	46
МАКСЮТОВА Н.Р. Дидактическое обеспечение процесса формирования информационной компетенции у студентов ветеринарного вуза	50
СЕМЕНОВА Е.В. Основания оценки эффективности профессиональной свободы	55
СТАРОВА Н.М. Сущность понятия «профессионально-компетентностная культура будущего специалиста»	63
ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КОРНИЛОВА Л.В. Компетентностный подход как основа стандартов второго поколения	67
КОЛЕСНИКОВ И.А. Профессиональное самоопределение старших школьников как педагогическое понятие	71
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	77

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	4
INFORMATION	
Defence of theses	5
Publications	8
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICS	
SERIKOV G. Humanely oriented interpretation of professional teachers' competences ...	10
TROPNIKOVA N. Methodological approaches to the construction of pedagogical system of formation of readiness for self-development of future teachers of professional education	17
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION	
KALUGINA T. Comparative characteristics of qualification framework of EU countries	23
YAROSLAVOVA E. Personality self-realization in lifelong language learning	33
DESJATOVA E., SARTAKOVA E., SHAHMATOVA O. Investigation of conditions of forming social and personal competences of university students	39
SHALAMOVA N. Innovations in the process of future specialists' foreign languages education	46
MAKSJUTOVA N. Didactic maintenance of the formation of information competence of veterinary institute students	50
SEMENOVA E. The grounds of evaluation of professional freedom effectiveness	55
STAROVA N. Essence of the concept "professional and competent culture of a future specialist"	63
QUESTIONS OF GENERAL EDUCATION	
KORNILOVA L. Competence approach as the basis of the second generation standards	67
KOLESNIKOV I. Professional self-determination of senior pupils as a pedagogical concept	71
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	77

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

В материалах данного номера научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки» продолжается освещение вопросов, связанных с присоединением России к Болонской декларации: влияние социально-экономических процессов глобализации на процессы образования в Европе; результаты образования и присваиваемые квалификации в свете рекомендаций Болонской декларации.

Журнал открывает традиционный раздел «Информация», в который вошли сведения о научных публикациях сотрудников Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) в первой половине 2009 г. и материалы о защитах диссертаций аспирантами и соискателями ЮУрГУ по педагогическим наукам.

В разделе «Методологические основания педагогики» приведены способы решения актуальных проблем высшей школы, современные методологические подходы к образованию. Статья доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова посвящается интерпретации гуманного ориентированного подхода относительно профессиональных компетенций педагогов. В статье кандидата педагогических наук, доцента Н.П. Тропниковой выявлены и сопоставлены возможности системного, синергетического и личностно-развивающего подходов к решению проблемы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

Раздел «Теория и методика профессионального образования» открывает статья доктора педагогических наук, профессора Т.Г. Калугиной. В ней на сравнительной основе охарактеризованы рамки квалификаций стран Евросоюза и выявлены основные тенденции развития образования в Европе. Характеристика

многоуровневого образования в высшей школе (на примере языковой подготовки) осуществлена в научной статье кандидата педагогических наук, доцента Е.Н. Ярославовой. Решению проблемы качества языковой подготовки посвящается также статья кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Шаламовой.

Ряд статей посвящен формированию и развитию различных аспектов компетентности будущих специалистов, с позиций компетентностного подхода. Так, представлены результаты исследования формирования социально-личностных компетенций (авторы: кандидаты педагогических наук Е.Ю. Десятова, Е.М. Сартакова, О.Н. Шахмаева); информационной компетенции студентов (автор Н.Р. Максютова).

В статье кандидата педагогических наук, доцента Е.В. Семеновой поднимается проблема развития и оценки эффективности профессиональной свободы будущего специалиста и рассматриваются основания ее решения.

Актуальные проблемы среднего профессионального образования как приобретающего все большую значимость звена в системе непрерывного профессионального образования решаются в статьях Н.М. Старовой, В.М. Иус, С.Л. Родионова.

В разделе «Вопросы общего образования» поднят вопрос обеспечения профессиональной независимости и мобильности будущих специалистов, основу которых составляет адекватное профессиональное самоопределение школьников (автор И.А. Колесников).

В статье кандидата педагогических наук, доцента Л.В. Корниловой обсуждаются механизмы организации образовательной деятельности в системе общего образования в точки зрения компетентностного подхода.

Подробная информация об авторах статей представлена в разделе «Наши авторы».

Информация

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В июне 2009 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

1. Волченкова Ксения Николаевна.

Специальность: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 18.06.2009 г.

Тема: «Технология формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации К.Н. Волченковой разработана модель формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе; определены этапы реализации технологии формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе; теоретически обоснован и апробирован комплекс педагогических условий формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1) разработана технология формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей, которая может служить ориентиром в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы;

2) создан электронный учебно-методический комплекс «English for Teachers» для студентов педагогических специальностей, который может быть использован при проведении аудиторных занятий по иностранному языку;

3) обоснован и апробирован критериально-диагностический инструментарий для определения уровня речевой компетентности студентов педагогических специальностей, который можно использовать в вузовской практике.

2. Демисенова Шнар Сапаровна.

Специальность: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 18.06.2009 г.

Тема: «Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор В.И. Лесняк.

В диссертации Ш.С. Демисеновой уточнено понятие «саморазвитие студентов педагогического вуза», включающие: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, конструктивно-практический, рефлексивный компоненты; разработана процессуальная модель саморазвития студентов педагогических вузов в поликультурной среде; теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, составляющий основу деятельности педагога по саморазвитию студентов педагогических вузов в поликультурной среде.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны:

1) оценочно-критериальный инструментарий диагностики уровней саморазвития студентов в поликультурной среде педагогического вуза, который позволяет определить исходные возможности и перспективы развития каждого студента и отразить динамику исследуемого процесса;

2) методики саморазвития студентов в поликультурной среде педагогического вуза, которые позволяют модернизировать учебную и внеучебную деятельность студентов (разработка и реализация спецкурсов; использование средств этнопедагогики, педагогическая герменевтика, психолого-педагогические тренинги и т.д.).

Материалы исследования могут быть использованы в деятельности педагогических образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также при разработке концепций, моделей и структуры воспитательной работы вузов.

3. Кузьмина Надежда Николаевна.

Специальность: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 18.06.2009 г.

Тема: «Развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации Н.Н. Кузьминой уточнено содержание понятий «деловая коммуникация менеджера», «готовность будущих менеджеров к деловой коммуникации», определена структура готовности, уровни ее реализации и механизмы развития.

Материалы исследования расширяют научные представления о системных характеристиках и особенностях развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета и углубляют теорию профессиональной коммуникации.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

1) выявлены и обоснованы критерии, соответствующие им показатели и диагностические материалы для оценки эффективности развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета;

2) разработана программа спецкурса «Деловая коммуникация менеджера», которая может быть использована преподавателями высшей школы;

3) разработаны методические рекомендации «Развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета» для студентов и преподавателей, включающие упражнения, задания, дискуссии и игры, проекты, кейсы, направленные на развитие готовности студентов к деловой коммуникации.

Материалы исследования могут быть использованы при подготовке будущих менеджеров, в системе повышения профессиональной квалификации менеджеров, в практике работы учреждений дополнительного образования управленческой направленности.

4. Запругин Денис Григорьевич.

Специальность: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 19.06.2009 г.

Тема: «Формирование профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации Д.Г. Запругина определены существенные особенности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов и обоснована возможность решения проблемы формирования профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении; уточнена структура профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов за счет выделения ценностных характеристик компонентов, образующих ее внутренний стержень; конкретизирована сущность процесса формирования профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов в системе высшего профессионального образования; обогатлена педагогическая теория формирования профессиональной культуры специалистов в системы высшего профессионального образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

1) разработано учебно-методическое обеспечение по формированию профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов: сборники ситуативных задач и упражнений, рекомендации по подготовке к семинарским занятиям, промежуточному контролю и итоговой аттестации;

2) определены и описаны критериально-уровневые характеристики сформированности профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов.

Материалы исследования могут использоваться при модернизации действующих учебных планов и программ подготовки в вузах МВД России, в системе повышения квалификации работников правоохранительных органов, в разработке спецкурсов и спецсеминаров.

5. Филатова Ирина Васильевна.

Специальность: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д 212.296.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Дата защиты: 25.06.2009 г.

Тема: «Становление коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова.

В диссертации И.В. Филатовой расширено терминологическое поле теории профессионального образования за счет конкретизации признаков образованности и выявленного соотношения между понятиями «компетентность» и «образованность»; разработана модель становления коммуникативной образованности студентов в Досуговом центре педагогического колледжа; выявлены особенности учебно-педагогического взаимодействия, характеризующиеся субъект-субъектностью, зависимостью видов учебно-педагогического взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1) создан Досуговой центр как организационная форма становления коммуникатив-

ной образованности студентов; разработано «Положение о досуговом центре»;

2) разработаны программа спецкурса «Организация культурно-досуговой деятельности», учебно-методический комплект раздела «Эффективное общение – основа педагогического мастерства» учебной дисциплины «Основы педагогического мастерства», методические рекомендации по организации учебно-педагогического взаимодействия в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями студентов;

3) разработаны критерии, уровни и уровневые показатели коммуникативной образованности студентов, а также диагностические методики, готовые к практическому применению в практике профессионального образования.

ПУБЛИКАЦИИ

За первое полугодие 2009 года профессорско-преподавательским составом Южно-Уральского государственного университета опубликовано значительное количество научных работ по педагогическим наукам.

Монографии

В 2009 году вышли в свет две монографии: «Современные образовательные технологии: психология и педагогика», профессора кафедры «Экономика и экономическая безопасность» В.В. Лихолетова и доцента кафедры «Безопасность жизнедеятельности» А.Л. Бабаяна (научный труд опубликован в Новосибирске, в издательстве «СИБПРИНТ»); «Здоровьесбережение студентов вуза как педагогическая система» доцента кафедры «Физическое воспитание» Д.В. Викторова, опубликованная в Омске в типографии ОМГПУ.

Научные статьи

В «Вестнике Балтийской педагогической академии, Санкт-Петербург», выпуск № 89, опубликовали статьи профессор З.М. Большакова, доцент Е.Н. Ярославова, аспиранты и соискатели А.В. Веряшкина, Н.Н. Кузьмина, Э.А. Малолетко.

В «Вестнике ЮУрГУ» 2009 года № 1(134), выпуск № 1, серии «Образование. Педагогические науки» представлены статьи профессоров И.О. Котляровой и Г.Н. Серикова; доцентов К.С. Букова, С.В. Рокутова; старшего преподавателя Ю.В. Тягуновой.

В «Вестнике ЮУрГУ» 2009 года № 4(137), выпуск № 2, серии «Образование. Педагогические науки» опубликовали научные статьи профессора Е.В. Быков, И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков; доценты М.А. Волкова, К.Н. Крикунов, М.В. Пичугина, О.А. Ханжина; соискатель Э.А. Малолетко.

В «Вестнике ЮУрГУ» 2009 года № 13(146), выпуск № 3, серии «Образование. Педагогические науки» размещены научные статьи профессора Г.Н. Серикова; доцентов К.С. Букова; аспирантов и соискателей Л.Б. Дерябиной, И.Н. Ишимовой, Л.Н. Овиновой, И.В. Филатовой, Е.Г. Шрайбер.

В сборнике «Педагогический ежегодник» (2009 г., выпуск № 7) были опубликованы статьи К.С. Букова, Л.Б. Дерябиной, Е.С. Колдаевой, И.О. Котляровой, Н.В. Мищенко, Л.Н. Овиновой, Ю.В. Подповетной, О.В. Стукаловой, Е.Н. Тренина, Ю.В. Тягуновой, И.В. Филатовой, И.В. Хлызовой, Е.Г. Шрайбер, отра-

жающие результаты научных исследований авторов.

В тематическом сборнике научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» (2009 г., выпуск № 16) опубликовали свои статьи Т.Б. Белякова, К.С. Буков, Н.И. Букова, А.В. Веряшкина, К.Н. Волченкова, Л.Б. Дерябина, Н.Н. Кузьмина, Г.И. Максимова, Н.В. Мищенко, Ю.В. Подповетная, Ю.В. Тягунова, И.В. Хлызова, Е.Г. Шрайбер.

Преподаватели Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) приняли участие в ряде научных, в том числе, международных конференций:

– Официальный болонский семинар «Совместные программы и студенческая мобильность» (16–17 марта 2009 г., Челябинск, ЮУрГУ);

– IV Всероссийская научно-практическая конференция по проблемам реализации Болонских соглашений в Европе и России «Внедрение технологий европейского академического образовательного пространства» (18 марта 2009 г., Челябинск, ЮУрГУ);

– II Международная научно-практическая конференция «Молодежь и наука: реальность и будущее» (3 марта 2009 г., Невинномысск);

– 61-я научная конференция профессорско-преподавательского состава ЮУрГУ (апрель 2009, ЮУрГУ);

– Методическая конференция «Адаптация и внедрение современных тенденций практики коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам» (15 января 2009 г., кафедра «Иностранные языки, ЮУрГУ);

– IV международная заочная научно-практическая конференция «Культура и коммуникация» (2009 г., Челябинск, ЧГАКИ);

– VIII научно-практическая конференция «Исследование проблем и процессов социально-экономического развития региона в современных условиях» (2009 г., Челябинск, ГОУ ВПО «РГТЭУ»);

– II Сибирский кадровый форум «Человеческие ресурсы как фактор экономического развития» (15–17 апреля 2009 г., Новосибирск);

– Международная научно-методическая конференция «Интегративная психология: теория и практика» (22–26 апреля 2009 г., Ярославль);

– XII Российско-Американской научно-практической конференции по актуальным вопросам современного университетского образования (май 2009 г., Санкт-Петербург);

– II Международной научно-практической конференции «Научный прогресс на рубеже тысячелетий – 2009»;

– Международная научно-практическая конференция «Обучение в течение всей жизни» – «Life Long Learning» как перспектива трансформации университетского образования (12–14 мая 2009, Екатеринбург, УрГУ им. А.М. Горького);

– «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования» (апрель 2009 г., Калининград, РГУ);

– Межрегиональная научно-практическая конференция «Актуальные направления модернизации дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной модели образования, ориентированной на инновационное развитие экономики», посвященная 75-летию ЧИПКРО (апрель 2009 г., Челябинск, ЧИПКРО);

– XII межрегиональный семинар по практической методологии педагогического исследования «Анализ, оценка и изложение результатов научно-педагогического исследования. Типичные ошибки» (21 апреля 2009 г., Тюмень);

– Международная научно-практическая конференция «Обучение в течение всей жизни – как перспектива трансформации университетского образования» (12–14 мая 2009 г., Екатеринбург);

– Всероссийская научно-практическая конференция «Современные проблемы медицины, биологии и образования» (апрель–май 2009 г., Тюмень-Шадринск);

– 7-я Международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» (май 2009 г., Челябинск, ЮУрГУ);

– Научно-практическая конференция «Экспериментальная деятельность в учреждениях профессионального образования» (июнь 2009 г., Магнитогорск).

Среди них – конференции, организованные и проведенные под эгидой ректората ЮУрГУ, министерства образования Челябинской области. На пленарных заседаниях выступили с докладами организаторы конференций: первый заместитель министра Т.Г. Калугина, ректор ЮУрГУ А.Л. Шестаков, первый проректор А.И. Сидоров, декан факультета коммерции В.М. Каточков, декан лингвистического факультета Т.Н. Хомутова, начальник отдела управления качеством Л.А. Шефер. Выступили с докладами: Е.В. Антропова, А.А. Алабугин, Е.В. Быков, К.С. Буров, О.В. Белкина, Д.В. Викторов, Е.В. Гичкина, В.В. Журавлев, А.В. Келлер, С.М. Колова, Е.Г. Короткова, И.О. Котлярова, И.Б. Мещерякова, Л.Н. Овинова, Ю.В. Подповетная, И.В. Резанович, М.А. Сафронова, В.Н. Тишина, Н.К. Топузов, Ю.В. Тягунова, Л.А. Шефер, Г.А. Шепталин, Е.Н. Ярославова.

В решениях конференций отмечен существенный вклад сотрудников ЮУрГУ в решение проблем высшего профессионального и непрерывного образования в целом, связанных с модернизацией в условиях присоединения России к Болонскому соглашению.

Аспиранты и докторанты в апреле 2009 года приняли участие в первой научной конференции аспирантов и докторантов Южно-Уральского государственного университета. Пятнадцать докладов на секции социально-гуманитарных и естественных наук по проблемам педагогики и образования были подготовлены под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л.В. Астаховой, доктора педагогических наук, профессора И.О. Котляровой, доктора педагогических наук, профессора В.В. Лихолетова, доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова.

Всего преподавателями Южно-Уральского государственного университета в первом полугодии было опубликовано более 60 работ педагогической тематики.

Методологические основания педагогики

УДК 378
ББК 448

ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Г.Н. Сериков
ЮУрГУ

HUMANELY ORIENTED INTERPRETATION OF PROFESSIONAL TEACHERS' COMPETENCES

G. Serikov
SUSU

Раскрыты положения системно-синергетической концепции гуманно ориентированного образования. Обоснован приоритет педагогического сопровождения образовательной деятельности как обобщенной компетенции педагога. Дана содержательная гуманно ориентированная интерпретация компетенций педагога в разных формах ее осуществления.

Ключевые слова: системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного образования, компетенция, педагогическое сопровождение, педагогическое содействие, наставничество, педагогическое партнерство.

The article reveals the main points of system and synergetic concept of the education based on humanism. It also provides the explanation of the priority of the pedagogical accompaniment of educational activities as a generalized teacher's competence and gives an informative interpretation of teacher's competences based on humanism.

Keywords: system and synergetic concept of the education based on humanism, competence, pedagogical accompaniment, pedagogical assistance, tutorship, pedagogical partnership.

В науке педагогическое явление может быть по-разному проинтерпретировано в зависимости от методологических оснований исследования. Гуманно ориентированная (человеко ориентированная) интерпретация образования в целом и компетенций педагогов, в частности, предполагает направленность на человека, его потребности и интересы в образовании [1, 3, 6, 12 и др.]. В контексте данной методологии предполагается, что гуманное образование характеризуется приоритетом сущностных свойств человека, направленностью на их самореализацию в социально приемлемых проявлениях. Ориентировка на гуманное образование означает в этом смысле выдвижение человека – участника образования на передний план.

Гуманно ориентированный образовательный процесс предстает как систематически свершающееся взаимодействие педагогов, сопровождающих образовательную деятельность своих подопечных, с каждым из них. Предметом взаимодействия педагогов и обучающихся людей является специальным образом упорядоченное содержание образования. Как участники образовательного процесса, педагоги и образующиеся люди исполняют при этом свои функции (полномочия, компетенции). Относительно исполняемых участниками образовательного процесса функций, каждый из них является субъектом своей деятельности. Как субъекты исполнения функций в образовательном процессе, его участники находятся в иерархическом соподчинении от-

носителем друг друга. Педагоги, как субъекты педагогического сопровождения образовательной деятельности образующихся людей, признаются иерархически ведущими субъектами образовательного процесса. Как субъекты образовательного процесса, педагоги и образующиеся люди призваны сотрудничать друг с другом. Речь идет не только о сотрудничестве между педагогами в обеспечении согласованного педагогического сопровождения образовательной деятельности подопечных, но и о субъект-субъектном взаимодействии педагогов с образующимися людьми [6, 11, 12 и др.].

Постановка взаимодействия человека с партнерами в центр гуманно ориентированного образования предполагает необходимость паритета с другими участниками образования. Поэтому его взаимодействие с партнерами является приоритетным в гуманно ориентированном образовании. Ведя речь о паритете (равноправии) участников образования в социальных гарантиях, необходимо иметь в виду следующее. Прежде всего, каждый участник гуманного образования имеет право рассчитывать на равную по сравнению с другими социальную поддержку. Однако мера самой поддержки ставится в зависимость от тех усилий, которые каждый участник образования предпринимает в самореализации своих существенных свойств в социально приемлемых проявлениях. Тем самым общество (государство) выражает намерения социально поддерживать только тех, кто на практике реализует себя в социально приемлемых проявлениях. Это, в конце концов, означает зависимость меры социальной поддержки от социально признаваемых приемлемыми «успехами» тех или иных участников образования, т.е. от результатов уже предпринятых ими усилий.

Мера сотрудничества между партнерами в образовании зависит от врожденных и развившихся свойств каждого из них. Далеко не все эти свойства осознаются их носителями. Некоторые свойства оказываются скрытыми от партнеров. Однако соответствующие свойства обучаемых и преподавателей определенно сказываются на состояниях взаимодействия между ними. Преподаватели, озадаченные социально приемлемым качеством результативности образования, и образующиеся люди, сориентированные на нормативные показатели результативности образования, объективно обречены на сотрудничество друг с другом. Намеренно или нет, они выстраивают взаимо-

действие с той или иной мерой сотрудничества друг с другом. Такое явление в учебно-преподавательском взаимодействии называют синергизмом (от греческого «син» – вместе, «эрг» – работа) [2, 6, 13 и др.]. Синергизм учебно-преподавательского взаимодействия состоит в проявляющемся и во внешне скрытом сотрудничестве преподавателей и обучаемых, базирующемся на природоопределенных предпосылках, развившихся качествах и на намерениях каждого из них.

Характеризуя синергизм учебно-преподавательского взаимодействия, следует обратить внимание на зависимость сотрудничества преподавателей и обучаемых как от объективных, так и от субъективных предпосылок. В определенном смысле сотрудничество преподавателей и обучаемых зависит не только от их желаний, воли, намерений. Оно объективно предопределяется еще и особенностями каждого субъекта учебно-преподавательского взаимодействия, и условиями, в которых каждый из них исполняет свои компетенции в обучении. Субъективные и объективные предпосылки, проявляющиеся как-то во взаимодействии партнеров, предопределяют специфику синергизма. Они же обуславливают и его (синергизма) потенциалы влияния на качество результатов образования.

Успешность взаимодействия участников образования зависит не только от условий и от характера взаимоотношений между ними, но и от средств его осуществления. Осуществляющееся (осуществляемое) единение деятельности каждого участника образования с деятельностью партнеров (в этом проявляется их взаимодействие), с условиями и средствами характеризуется как процесс. Гуманное образование предполагает предварительное проектирование соответствующих процессов. В связи с этим всякий проект фрагментов образования будем называть процессуальной реализацией. Гуманное образование характеризуется системностью соответствующих процессуальных реализаций. При разработке процессуальной реализации можно руководствоваться различными соображениями. В гуманном образовании такого рода процессуальные реализации проектируются в соответствии с положениями системно-синергетического подхода. При этом выявленные проявления существенных свойств участников образования становятся ведущим основанием проектирования процессуальных реализаций, допускаемых в качестве возможных в гуманном

образовании. Следовательно, процессуальная реализация, допускаемая в качестве возможной в гуманном образовании, проектируется в форме искусственной образовательной системы. Ее нижнее основание (выявленные проявления сущностных свойств участников образования) рассматривается как ведущее.

Отражая образование человека с гуманных позиций, мы опираемся на системно-синергетическую концепцию гуманного образования, *основные положения* которой охарактеризованы выше и могут быть резюмированы следующим образом: целесообразность осуществления гуманистической направленности образования; иерархическая приоритетность сущностных свойств участников образования; направленность образования на развитие готовности его участников к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях; паритетность во взаимоотношениях участников гуманного образования; системность процессуальных реализаций [12].

Таким образом, с позиций системно-синергетической концепции гуманно ориентированного образования основные компетенции педагога в образовании связаны с педагогическим сопровождением образовательной деятельности обучающихся людей.

Предмет профессиональной педагогической деятельности предопределяет ее специфику в аспекте осуществляемых компетенций [4, 5, 7–9 и др.]. Педагог не может произвольно пользоваться своими компетенциями в профессиональной деятельности. Он обязан пользоваться ими так, чтобы результаты сопровождаемой им образовательной деятельности обучающихся людей соответствовали требованиям социального заказа. Целесообразно говорить о компетенциях педагога на этапах проектирования и реализации образовательного процесса.

Прежде всего, заметим, что педагогическое сопровождение образовательной деятельности людей базируется на определенном методическом замысле. Речь идет о том, что педагог разрабатывает определенный план (замысел) осуществления человеком образовательной деятельности, в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. В нем предусматриваются меры педагогического влияния на обучающихся людей, направленные на то, чтобы они приняли соответствующий план и точно исполняли бы методический замысел педагога. Разработ-

ка методического замысла педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся людей составляет специфический аспект профессиональной деятельности педагогов, называемый методической работой. В методической работе педагог, осуществляя методическое обеспечение образовательной деятельности обучающихся людей, исполняет методические (либо научно-методические) компетенции.

Включение учащихся в процесс реализации методического замысла начинается с постановки образовательных задач. Постановка образовательных задач как профессиональная компетенция педагога не сводится к формальному акту ознакомления обучающихся людей с тем, что им предстоит осуществить в процессе образовательной деятельности. Постановка образовательных задач предполагает стимулирование мотивов обучающихся людей на их (задач) принятие и на проявление активности в решении по сценарию, разработанному в методическом замысле. Отсюда следует, что постановка образовательных задач сопровождает образовательную деятельность обучающихся людей до тех пор, пока они не окажутся готовыми самостоятельно их решать. Безусловно, это требует от педагогов проведения организационных мероприятий, совместно осуществляемых с обучающимися людьми. Предназначение соответствующих мероприятий состоит в том, чтобы создать предпосылки успеха осуществляющейся образовательной деятельности.

В организации образовательной деятельности под руководством педагога специфика компетенций педагога состоит в том, чтобы приобщать обучающихся людей к осуществлению разработанного методического замысла. От того, насколько это удастся в процессе организации образовательной деятельности, зависит успех реализации соответствующего методического замысла.

Ради успеха педагог не только организует сам реализацию методического замысла, но и стремится всячески побуждать обучающихся людей к активному участию в его (замысла) осуществлении. В этом заключается компетенция стимулирования обучающихся людей к исполнению методического замысла.

Успех реализации разработанного методического замысла состоит не в формальном его осуществлении на практике, а в том, удалось ли решить поставленные образовательные задачи. Их решение обуславливает соот-

ветствующие изменения в результативности образовательной деятельности образующихся людей. Необходимость оценки качества реализованного методического замысла обуславливает целесообразность педагогического контроля результативности свершенной образовательной деятельности как компетенции педагога. По сути, педагогический контроль представляет собой не только своеобразную экспертизу изменений результативности педагогически сопровождаемой образовательной деятельности. В первую очередь, педагогический контроль следует направлять на самооценку педагогом качества разработанной и реализованной в педагогическом сопровождении образовательной деятельности методического замысла.

Реализация названных компетенций зависит от формы осуществления педагогического сопровождения. Обобщенная компетенция педагогического сопровождения может быть раскрыта в двух основных аспектах (формах реализации). Первый из них – педагогическое содействие образующимся людям в усвоении ими социального опыта. Соответствующая компетенция педагогов представляется как элемент педагогического сопровождения образовательной деятельности в ее когнитивном аспекте. Педагогическое сопровождение созидательного аспекта образовательной деятельности человека имеет свои особенности. Они обусловлены тем, что если созидательный аспект образовательной деятельности сориентирован на самореализацию образующихся людей, то ее педагогическое сопровождение определено как наставничество. Оба аспекта педагогического сопровождения определяют содержательные различия в компетенциях педагогов.

Как обобщенная компетенция, содействие в усвоении социального опыта включает многообразие действий и способности их осуществления. Педагогическое содействие усвоению образующимся человеком социального опыта начинается с отбора педагогом сведений, информация о которых оказывается полезной для его подопечных. Понятно, чтобы грамотно осуществить отбор таких сведений, педагог должен быть профессионально подготовленным к этому. Отсюда ясно, что предметная составляющая в содержании профессионального педагогического образования направлена, в частности, и на то, чтобы образовалась готовность педагога к отбору содержания образования (в том числе, той его час-

ти, которая относится к социальному опыту). Профессионально образованный в этом аспекте педагог способен не только осуществлять отбор содержания образования, базирующегося на усваиваемом социальном опыте, но и компетентно сопровождать процесс усвоения оною.

В педагогическое содействие образующимся людям, усваивающим социальный опыт, входит форма предъявления им сведений о нем (об усваиваемом опыте). Она, фактически, зависит от методического замысла организации образовательной деятельности подопечных, разработка которого также входит в число компетенций педагога. Предъявленные образующимся людям сведения интериоризируются ими (усваиваются в их внутреннем мире). Понятно, что на этапе интериоризации приоритетными оказываются внутриорганизменные процессы. Педагогическое содействие интериоризации воспринятого образующимися людьми социального опыта также может существенно влиять на характер протекания соответствующих внутриорганизменных процессов. Для этого педагогу необходимо предпринимать специальные меры побуждения образующихся людей к активности в осуществлении процессов интериоризации воспринятых сведений об усваиваемом социальном опыте. Социально ценным, естественно, является педагогическое влияние, способствующее усвоению человеком социально значимых интерпретаций предъявленного ему социального опыта.

От сущности педагогического влияния на интериоризацию сведений о социальном опыте зависит и отношение образующихся людей к соответствующим знаниям. При этом педагогическое содействие усвоению человеком социального опыта базируется на стремлении добиться его ценностного отношения к усваиваемым знаниям.

Педагогическое содействие усвоению образующимися людьми социального опыта не ограничивается стимулированием интериоризации сведений о нем. Пользуясь различными методическими замыслами, педагог стремится побуждать образующихся под его влиянием людей к пользованию усваиваемыми и усвоенными ранее знаниями. Процессуальные аспекты содержания образования по значимости не уступают фактологическим. По сути, процедуры и действия, характеризующие те или иные умения, также составляют значимый аспект усваиваемого человеком социального

опыта. С позиций гуманного образования необходимо создавать педагогические условия, в которых образующиеся люди могли бы постоянно пользоваться усвоенным социальным опытом, применяя свои знания и умения к различным аспектам жизнедеятельности. Педагогическое содействие усвоению человеком социального опыта на этом этапе состоит, прежде всего, в постановке вариативных задач рекомендательного плана.

Итак, педагогическое содействие усвоению образующимися людьми социального опыта представляет собой разновидность педагогического сопровождения образовательной деятельности. Оно отличается тем, что педагог, выполняя возложенные на него обязанности (компетенции), способствует тому, чтобы социальный опыт, отграниченный в содержании нормативно определенного образования, усваивался образующимися людьми. На основе усвоенных знаний и умений педагог создает предпосылки для самостоятельного продолжения образования как через самообразование, так и путем применения усвоенных знаний и умений к решению различных задач, лично значимых для человека и социально приемлемых в обществе.

При оказании содействия образующимся людям в усвоении социального опыта педагогу необходима информация о том, как реализация его методического замысла сказывается на результативности их образовательной деятельности. Пользуясь ею, он может адресно корректировать методы педагогического влияния, стремясь к тому, чтобы происходил рост качества результативности образовательной деятельности подопечных. Кроме этого педагогу вменено в обязанность оценивать качество результативности образовательной деятельности по показателю образованности каждого человека, находящегося в пределах исполнения его (педагога) компетенции, осуществляя ее контроль. Одновременно компетенцией педагога следует считать привлечение образующихся людей к самоанализу образовательной деятельности.

Таким образом, педагогическое содействие усвоению образующимися людьми социального опыта предопределяет, с одной стороны, качество тех сведений, которые предъявляются каждому из них для усвоения. С другой стороны, социально ориентированные педагогические интерпретации предъявляемых сведений, методы содействия их интериоризации и последующей экстериоризации

в применениях к различным аспектам жизнедеятельности, способствуют становлению социально значимых ценностных ориентаций в образовательной деятельности людей. Все это, несомненно, означает, что педагогическое содействие усвоению образующимися людьми социального опыта обладает огромными потенциалами в их (образующихся людей) образовании.

Выбор педагогом тех или иных методов осуществления педагогического сопровождения образовательной деятельности образующихся людей зависит от его квалификации, от профессиональных и личностных качеств.

Основным элементом педагогической квалификации специалиста, освещаемым в требованиях Государственных образовательных стандартов, является профессиональная компетентность педагога [5, 7, 10 и др.]. По своей сути профессиональная компетентность педагога представляет собой особый спектр и уровень знаний, которыми ему надлежит пользоваться при исполнении тех компетенций (полномочий), которые относятся к присвоенной ему профессиональной педагогической квалификации. Так как разные педагоги исполняют различные профессиональные компетенции, то соответствующие различия наблюдаются и в их профессиональной компетентности. Сходство же профессиональных компетенций обуславливает общие признаки профессиональной компетентности педагогов.

Условно в профессиональной компетентности педагога обычно вычленяют общекультурный, человековедческий, педагогический (управленческий) и предметный аспекты. Основанием их вычленения (в требованиях Государственных образовательных стандартов) являются предполагаемые компетенции педагогов в их профессиональном труде. Каждый из вычлененных аспектов направлен на обеспечение профессиональной образованности педагогов, которой им предстоит пользоваться при исполнении определенных педагогических компетенций. Понятно, что на той или иной должности каждый педагог пользуется только теми аспектами профессиональной компетентности, которые соответствуют его профессиональным обязанностям.

Имеет свои особенности и обобщенная компетенция наставничества.

Усвоение части социального опыта образующимися людьми, вообще говоря, усиливает их внутренние потенциалы самореализации. Педагог, содействуя усвоению образу-

щимся человеком знаний о социальном опыте и умений пользоваться ими, помогает ему не только в том, чтобы глубже усвоить сам обобщенный опыт. Педагог, тем самым, способствует декодированию абстрактных знаний относительно тех или иных условий их применения. С одной стороны, это ведет к росту объема усвоенных знаний о социальном опыте в аспекте вариантов их возможного применения. С другой стороны, личный опыт декодирования абстрактных знаний становится предпосылкой к творчеству, поиску вариантов применений усвоенных знаний о социальном опыте и умений им пользоваться в самореализации.

Педагогическое содействие образовательной деятельности человека, по большому счету, следует направлять, как раз, на то, чтобы способствовать не только интериоризации сведений об усваиваемом социальном опыте, но и экстериоризации образовавшихся знаний о нем. Таким образом, направленность педагогического содействия образовательной деятельности обучающихся людей на становление готовности к самореализации каждого из них правомерно признать социально значимой и лично востребованной его (содействия) характеристикой.

Особенность этого аспекта педагогического сопровождения образовательной деятельности состоит в том, чтобы не навязывать (не предъявлять а priori) обучающемуся человеку каких-то вариантов осуществления образовательной деятельности, а поддерживать и направлять в социально приемлемое русло его проявления себя. В таком случае педагог призван не руководить образовательной деятельностью человека по заранее разработанному методическому замыслу, а отслеживать тенденции в его проявлениях себя и направлять их в социально приемлемое русло, сохраняя при этом индивидуальную специфику проявлений человека в самореализации. Такой вид педагогического сопровождения назовем наставничеством.

Педагогическое наставничество обучающихся людей в их самореализации состоит в осуществлении педагогами специфического аспекта профессиональных компетенций. Ее специфика обусловлена проявлениями индивидуальных свойств человеком в процессе образовательной деятельности, а также интерпретацией педагогом возможных опасностей асоциального плана в его (человека) проявлениях себя. Опираясь на эти основания,

педагог-наставник направляет образовательную деятельность обучающегося человека. При этом важно, чтобы каждый обучающийся человек испытывал удовлетворение от результативности образовательной деятельности и чтобы он не переступал пределов социально приемлемых норм в проявлениях себя. Педагог, как наставник обучающегося человека, призван всячески способствовать соединению его индивидуальной специфики с состоявшимися социальными ценностями. Педагогическое наставничество, сориентированное на социально приемлемое русло приобщения обучающихся людей к самореализации, способствует поиску компромисса между общепринятыми догматами и лично востребованными человеком новациями. Педагогическое наставничество, осуществляемое на такой основе, как раз и направлено на побуждение обучающихся людей к поиску новаций, которые опирались бы на традиции. Тогда социальные ценности, отраженные в соответствующих традициях, находили бы место в новациях самореализующихся людей.

Итак, педагогическое наставничество, как аспект педагогического сопровождения образовательной деятельности человека, является весьма специфичной и деликатной компетенцией профессиональной педагогической деятельности. Главной особенностью педагогического наставничества является явно выраженная зависимость результативности образовательной деятельности человека от личных качеств педагога-наставника, его мудрости. Действительно, если обучающийся человек чувствует мудрость и правоту наставника, то он, вольно или невольно, проникается ею. Для него такой педагог-наставник становится авторитетным руководителем, старшим, опытным и доброжелательным партнером в педагогически сопровождаемой образовательной деятельности, направленной на обеспечение предпосылок самореализации.

Следовательно, в успехе педагогического наставничества ведущая роль принадлежит личным (в том числе личностным) качествам педагога. Его профессиональные качества, разумеется, также значимы в педагогическом наставничестве. Однако они играют вспомогательную роль, способствуя проявлениям педагогического мастерства в осуществлении наставничества. Опираясь на единство личных и профессиональных качеств, педагог-наставник способствует самореализации обучающихся под его влиянием людей в такой

мере, в какой личные качества педагога согласуются с профессиональными.

В сфере образования образовательная деятельность одного и того же контингента учащихся также может сопровождаться более чем одним педагогом. Тогда все они, естественно, также являются партнерами, сопровождающими образовательную деятельность определенного контингента образующихся людей. Педагоги, являющиеся партнерами в педагогическом сопровождении какой-либо группы образующихся людей, по крайней мере, формально объединены в некую общность, которую можно назвать педагогическим партнерством.

Заметим, что педагогическое партнерство, вообще говоря, предполагает лишь то, что профессиональная педагогическая деятельность каждого партнера направлена на сопровождение образовательной деятельности отдельного человека либо группы людей в пределах его компетенций. При этом разные педагоги, как известно, наделяются различными профессиональными компетенциями в сопровождении образовательной деятельности образующейся группы людей. Другими словами, между педагогами-партнерами существует разграничение полномочий. В этом плане каждый педагог самостоятельно исполняет свои компетенции, сопровождая образовательную деятельность людей в соответствующем аспекте.

Литература

1. Бодалев, А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // *Сов. педагогика*. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
2. Весна, М.А. Педагогическая синергетика: монография / М.А. Весна. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
3. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование: учеб. пособие для студентов / Б.С. Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: моногр. / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 1998. – 169 с.
6. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 632 с.
7. Кузьмина, Н.В. Способность, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
8. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. – 271 с.
9. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
11. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
12. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
13. Синергетика и образование / отв. ред. В.С. Егоров. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.

Поступила в редакцию 3 июня 2009 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.П. Тропникова

Уральская государственная академия ветеринарной медицины

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL EDUCATION

N. Trobnikova

Ural State Academy of Veterinary Medicine

Рассмотрены теоретико-методологические основания разработки педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения. Выделены четыре уровня методологии: философский, общенаучный, конкретно научный и методически-процедурный.

Ключевые слова: экзистенциализм, гуманизм, системный, синергетический, лично-развивающий подходы.

The author considers the methodology of elaboration of pedagogical system of formation of readiness for self development of future teachers of professional education. The author distinguishes four levels of it: philosophical, general scientific, specific and scientific and methodically procedural.

Keywords: existentialism, humanism, systematical, synergetic, personal and developing approaches.

Теоретико-методологические основания являются важнейшим атрибутом педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и определяют решение ряда проблем. Представляется целесообразным применение в качестве общего ориентира, идеологии и метода, осуществляемого научного поиска многоуровневую методологию, включающую четыре уровня: высший уровень, представленный системой философских знаний, второй уровень – общенаучный, третий – конкретно научный и четвертый – собственно методически-процедурный.

Каждый уровень представлен определенными методологическими подходами.

Рассмотрим методологические подходы, характеризующие высший уровень методологии.

В качестве системы философских знаний нами приняты законы диалектики, философские принципы и положения гносеологии. Их роль в исследовании педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения проявляется в том, что они:

– обуславливают направленность, руководящие (нормативно-регулятивные) идеи исследования и его наиболее общие принципы: объективности, развития и взаимодействия;

– выступают в качестве категориальной структуры мышления, ориентируют относительно общей природы объекта исследования;

– являются определяющими при объяснении сущности педагогических явлений и процессов, иногда и сами выступают в роли предмета анализа.

Методологические основания педагогики

Также философский аспект педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения представлен философией гуманизма и экзистенциализма.

Анализ трудов экзистенциальной философии и основателей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр), язык которых близок к общепсихологическому, показывает особый подход в изучении личности человека: она стремилась изучать личность как целостную открытую систему, объект, постоянно находящийся в процессе становления. С точки зрения гуманистической, индивидуальной и аналитической психологии, главное в личности не данность, а поиск, не нечто сотворенное, а творящее, активное начало, использующее в процессе самосозидания весь материал культуры.

Современная философия гуманизации образования выходит на необходимость осмысления процесса обучения и воспитания с позиций целей и ценностей, прежде всего самой личности.

Мы согласны с тем, что гуманизацию образования и воспитания нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения и воспитания. Это – целостная ориентация и личностная установка педагога, предоставляющая возможность студенту быть тем, кто он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Применительно к разработке педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, философия гуманизма и экзистенциализма ориентирует нас на организацию соответствующей комфортной среды и гармонизацию взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса, обеспечивающих расцвет и актуализацию сущностных сил по самопостроению, саморазвитию каждого конкретного преподавателя, студента, безотносительно к его достоинствам и недостаткам, условий «понимающего» образования, дающего, по мнению В.Д. Шадрикова [11], представления о множественности истин, об отсутствии единственного объяснения как нашего мира, так и поведения отдельного человека.

Ко второму уровню методологии, нами отнесены системный и синергетический подходы. Применяя системный подход, мы опираемся на философские работы А.Н. Аверьяно-

ва, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, педагогические исследования В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина. Использование системного подхода предполагает представление системных свойств изучаемого объекта.

Педагогической основой определения системы и её структуры послужило понятие «педагогический процесс» и его структура, освобождение от его внешних проявлений и конкретных реализаций. Трактую педагогический процесс как «развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» [7, с. 162], мы определяем педагогическую систему формирования готовности к саморазвитию как систему, в которой реализуется развивающееся и содействующее саморазвитию взаимодействие преподавателей и студентов.

В качестве компонентов системы, в которой протекает процесс формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, мы выделяем преподавателей, студентов и условия формирования готовности к саморазвитию. Сам процесс характеризует цели, содержание, технологии и достигаемые при этом результаты. Они составляют образующие систему компоненты – целевой, содержательный, технологический, результативный.

Освещение основных понятий, характеризующих признаки системы, способствовало представлению педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения с позиции системного подхода и выделению следующих возможностей системного подхода, позволяющих:

- выявить в педагогической системе формирования готовности к саморазвитию определённые компоненты;
- установить способы связи между выделенными компонентами;
- выявить внешние и внутренние системообразующие факторы;
- представить педагогическую систему формирования готовности к саморазвитию целостно через оценку свойств её элементов.

Однако использование системного подхода в качестве методологического основания ориентирует на рассмотрение педагогической

системы как управляемой системы, похожей на замкнутую, закрытую, линейную по структуре организации систему, что противоречит правильности представления педагогической системы как открытой, нелинейной, неравновесной, сложноорганизованной системы.

Раскрытие педагогической системы как открытой возможно с позиции синергетического подхода, который, как отмечают Т.С. Назарова и В.С. Шаповаленко [8], представляет более высокий уровень рефлексии проблемы «сложного».

Согласно законам синергетики сложноорганизованным системам нельзя навязать пути развития. Для таких систем возможно только «...вероятностное описание, и никакое приращение знания не позволит детерминистически предсказать какую именно структуру выберет система» [8, с. 27].

Рассматривая педагогическую систему формирования готовности к саморазвитию как открытую систему с достаточно большим количеством внешних связей, мы особо выделяем её открытость и для внутренних связей, обеспечивающих развитие и саморазвитие субъектов образовательного процесса. Педагогическая система предоставляет личности возможность выбора источника саморазвития и постепенно приводит к тому, что личность получает навыки самоорганизации и самоуправления, и становится свободно развивающейся системой. Это позволяет обосновать главную цель педагогической системы и образования в целом с точки зрения синергетических законов «...дать возможность системе самоопределиваться и по возможности помочь ей в этом» [8, с. 29].

Профессиональное обучение при этом рассматривается как нелинейная ситуация открытого диалога между педагогом и студентом (стимулирующего и побуждающего), в результате которого, по мнению Н.В. Лежневой, происходит не только «рождение» нового для студента (а может быть не только для него) знания, но и происходит «открытие себя и других», инициирование выбора пути саморазвития [8, с. 50].

В связи с этим на первое место выдвигаются задачи, связанные с созданием благоприятных условий для саморазвития конкретной личности, активизации – всеми имеющимися у общества средствами – интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического потенциала развития и саморазвития личности.

К основным характеристикам синергетических систем относят открытость, нелинейность, сложность.

Развёртывание характеристик педагогической системы формирования готовности к саморазвитию с позиции синергетического подхода позволяет нам заключить следующее:

– педагогическая система формирования готовности студентов к саморазвитию является открытой, нелинейной, сложноорганизованной системой;

– благодаря открытости педагогической системы личности предоставляется возможность выбора источника саморазвития и получения навыков самоорганизации и самоуправления, что способствует становлению личности как свободно развивающейся системы;

– организация профессионального обучения, построенная на принципах природосообразности и культуросообразности, позволит организовать «встречу» субъектного опыта студента, с внешними знаниями и обеспечить формирование человека культуры, готового к саморазвитию;

– педагогической системе формирования готовности к саморазвитию сложно навязать пути её развития. Они определяются спектрами структур-аттракторов образовательного пространства, как пространства открытого и нелинейного. В качестве структур-аттракторов могут выступать цели педагогической системы, которые совпадают с общими и частными целями профессионального образования в вузе;

– любое изменение образовательного пространства может привести к изменению спектров возможных путей в будущее, при этом, чем ближе к зоне бифуркации (неустойчивости) находится педагогическая система, тем большее влияние могут оказать на выбор пути развития системы её субъекты;

– возникновение единой (интегрированной) сложной структуры возможно при определении «степени перекрытия» входящих в неё более простых структур. Должна быть соблюдена определённая «архитектура» перекрытия. Объединяясь в сложную структуру, структуры не просто складываются, входят в неизменном, недеформированном виде. Они определённым образом трансформируются, наслаиваются друг на друга, пересекаются, при этом какие-то их части выпадают. Это означает, что объединение приводит к экономии, к меньшему расходу материальных и человеческих затрат и усилий;

– при создании «правильной» организа-

ции из более простых структур, осуществляется выход на новый, более высокий уровень иерархической организации, т.е. делается шаг в направлении к сверхорганизации. Тем самым ускоряется развитие той структуры, которая интегрируется в сложную.

Выделенные нами положения свидетельствуют о возможности построения открытой, целостной, вероятностной педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и прогнозирования общих тенденций её развития.

К третьему уровню методологического анализа нами отнесены деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы.

Согласно данному методологическому подходу, разработанному Л.С. Выготским, М.С. Каганом, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.А. Сластениным, личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности студента, по активизации и переводу его в позицию субъекта саморазвития. Присоединяясь к мнению Е.Н. Волковой [3], мы считаем, что именно в основе позиции субъектности к своему саморазвитию лежит отношение человека к себе как деятелю.

Представляя результаты использования деятельностного подхода для нашего исследования, прежде всего, следует отметить своеобразие педагогической деятельности в процессе подготовки педагога профессионального обучения, заключающееся в том, что «педагог готовит педагога» – специалиста, готовящего человека к деятельности по конкретной профессии. В последнее время педагогическую деятельность в системе профессионально-педагогического образования всё чаще рассматривают как развивающуюся педагогическую деятельность, под которой понимается такая «деятельность преподавателя, которая как необходимое условие обеспечивает развитие студента, развитие самого педагога и постоянно учитывает изменения социальных требований к подготовке специалистов» [5, с. 13].

Сущность педагогической деятельности нами раскрывается посредством представления определённых характеристик: цели, объекта, субъекта, средств, методов и результата, что будет являться полным результатом применения деятельностного подхода к педагогической системе.

Деятельностный подход, выступая в качестве конкретно-научного уровня методологии, позволяет изучить, описать особенности функционирования субъектов педагогической деятельности в рамках педагогической системы формирования готовности студентов к саморазвитию и представить:

- готовность к саморазвитию как вид деятельности и признать её важнейшим фактором развития личности студента;

- специфические особенности деятельности всех субъектов педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

- педагогическую деятельность преподавателя как условие саморазвития студента и саморазвития самого педагога;

- построение педагогической системы в соответствии с компонентами деятельности.

Исследование построения педагогической системы формирования готовности студентов к саморазвитию на основе компетентностного подхода, разработанного Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Е. Радионым, Е.Э. Смирновой, Г.В. Суходольским, Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней, позволяет нам определить траекторию её становления от цели до результата, возможности системы, обеспечивающие эффективность формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, рассматриваемой в категории компетенции.

Также опора на компетентностный подход способствует определению направленности содержания психолого-педагогических дисциплин на формирование готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, подбора соответствующих технологий, средств обучения с учётом этапов, закономерностей формирования готовности студентов к саморазвитию, обеспечению действенности образовательного процесса посредством создания социально-профессиональных ситуаций и возможностью преобразовать себя в них, усилению практико-ориентированности образовательного процесса.

Использование компетентностного подхода в создании педагогической системы формирования готовности студентов к саморазвитию обеспечивает:

- рамочную конструкцию построения педагогической системы от цели до результата;

- определение эффективности функционирования педагогической системы в форми-

ровании готовности к саморазвитию как опеределённого вида компетенции студентов;

– направленность содержания обучения, подбор технологий компетентностного образования с учётом этапов формирования готовности к саморазвитию;

– усиление практической ориентированности образовательного процесса, обеспечивающей возможность проявить готовность к саморазвитию в различных социально-профессиональных ситуациях.

Однако рассмотрение педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения будет недостаточным, если не охарактеризовать необходимость данного вида готовности как ценности, «эталона качества и идеала должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры» [1, с. 41], что возможно на основе аксиологического (ценностного) подхода.

Направленность педагогической системы на формирование готовности к саморазвитию как важной составляющей ценностного мира будущего педагога профессионального обучения позволит определить задачи саморазвития в контексте гуманистических ценностей, представить процесс саморазвития осознанным, значимым не только с позиции субъекта саморазвития, но и с позиции других субъектов образовательного пространства, сделать его сопоставляемым и самоуправляемым.

Использование аксиологического подхода позволяет представить педагогическую систему формирования готовности к саморазвитию как «расширяющееся жизненное пространство», в котором личность строит, приобретает определённую «траекторию своего движения» с учётом ценностных ориентиров, в том числе ценностей саморазвития.

В качестве четвертого уровня – собственно методически-процедурного нами определен личностно-развивающий подход как практико-ориентированной тактики педагогической системы. Термин «личностно-развивающее образование» был введен в основных направлениях модернизации отечественного образования (2001) как синоним термина «личностно-ориентированное образование» с целью выделения развивающей функции обучения.

В меньшей степени в теории и практике отечественного образования уделяется внимание личностно-ориентированному профессиональному образованию. Можно назвать

лишь работы Л.М. Митиной, А.М. Новикова, Г.М. Романцева, И.П. Смирнова, В.Д. Шадрикова, Е.В. Ткаченко, Э.Ф. Зеера, в которых рассматриваются различные аспекты развивающего профессионального образования.

Многолетний собственный педагогический опыт показывает, что эффективное формирование готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения происходит в условиях реализации личностно-развивающего обучения. Формирование готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения предопределяет обращение к «...образованию, ориентированному на становление образа личности, адекватного содержанию профессиональной деятельности» [8], что возможно осуществить в рамках личностно-развивающего образования.

Опора на личностно-развивающий подход позволяет конструировать содержание психолого-педагогических дисциплин, отражающее направленность на саморазвитие личности; сместить акценты с ориентирования на профессию, на приоритет человека в профессии. При этом поставить задачу: идти от студента, его опыта, возможностей к «научению» его, идти к учащемуся как к субъекту собственно его развития.

В связи с тем, что личностно-развивающее профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в саморазвитии, процесс формирования готовности к саморазвитию в первую очередь предусматривает личностно-развивающий подход в профессиональном образовании.

Использование личностно-развивающего подхода дает возможность изучить влияние формирования готовности к саморазвитию студентов в образовательном процессе на личностный рост, саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию будущих педагогов профессионального обучения; позволяет отобрать содержание психолого-педагогических дисциплин, разработать технологию обучения, подобрать соответствующие методы, приемы и средства обучения.

Применение многоуровневой методологии позволяет системно и комплексно исследовать проблему разработки педагогической системы формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и максимально использовать достижения естественных и обществоведческих наук. При этом в представляемой педагогиче-

Методологические основания педагогики

ской системе рассмотренные выше основные методологические положения и установки выступают как ключевые, отправные, определяющие собой направление, общую методологию поисков и интерпретацию данных эксперимента, а сами находят дальнейшее раскрытие и конкретизацию.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, И.В. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
3. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 49 с.
4. Критика теоретико-методологических основ современной буржуазной педагогики: сб. науч. тр.: в 2 ч. / под ред. Ф.И. Юрченко. – М.: НИИОП АПН СССР, 1974. – Ч. 1. – 187 с.
5. Лившиц, В.Я. Деятельность преподавателя как развивающийся процесс // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов / В.Я. Лившиц, Н.Н. Нечаев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 6–22.
6. Пицулин, В.Г. Становление университетского образования в условиях филиала: автореф. дис. д-ра пед. наук / В.Г. Пицулин. – Оренбург, 2003. – 35 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
8. Синергетика в психологии профессионального развития: сб. науч. тр. / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. – 122 с.
9. Сластенин, В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал: науч.-теорет. журн. / Новосиб. гос. пед. ун-т, Междунар. акад. наук. пед. образования. – Новосибирск, 2005. – №2. – С.3–12.
10. Чапаев, Н.К. Введение в курс «Философия и история образования»: учеб. пособие / Н.К. Чапаев. – 2-е изд. испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 280 с.
11. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 14–19.
12. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Поступила в редакцию 26 мая 2009 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 37
ББК 448.4(4/8)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАМОК КВАЛИФИКАЦИЙ СТРАН ЕВРОСОЮЗА

Т.Г. Калугина
ЮУрГУ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF QUALIFICATION FRAMEWORK OF EU COUNTRIES

T. Kalugina
South Ural State University

Охарактеризованы рамки квалификаций ряда стран Евросоюза (шотландская, ирландская, французская). Осуществлено сравнение образования в этих странах по единой схеме и выявлены общие тенденции развития систем образования в европейских странах.

Ключевые слова: система образования, уровни образования, рамки квалификации, диплом, степень.

In this article the author describes the qualification framework of EU countries (Scottish, Irish, French), compares education in these countries according to the unified scheme and exposes general trends of developing educational systems of EU countries.

Keywords: educational system, levels of education, qualification framework, diploma, degree.

Социально-экономические изменения, происходящие под воздействием глобализации, обусловили трансформацию ключевых социальных институтов как развитых, так и развивающихся стран. Одной из актуальных тенденций становится обеспечение образовательной и профессиональной мобильности в общеевропейском пространстве [1–3]. Для этого необходимы определенная согласованность систем образования и сопоставимость рамок квалификаций. Вариативность существующих рамок квалификации в странах Евросоюза вызывает необходимость их исследования и сравнения в целях поиска направлений сближения систем образования.

Дадим характеристику уровней и рамок квалификации ирландской, шотландской и французской систем образования, достаточно разнообразно представляющих образование в странах Евросоюза.

Ирландская система образования.

Ирландская рамка квалификации

Система непрерывного образования Ирландии включает в себя следующие уровни: дошкольное, начальное, общее среднее, систему дальнейшего образования и высшее образование. Обязательным является образование до 15 лет.

Школьное образование включает несколько ступеней. Начальная школа – обязательная бесплатная, в которой обучаются дети с 4 лет до 12 лет. С 5 лет начинается обязательное обучение, и дети поступают в школы для малышей. С 7 лет они переходят в младшую школу, а с 12 – из начальной в среднюю. Начальная школа финансируется Министерством образования.

Среднюю школу посещают дети 12–17 (или 18) лет. Средняя школа состоит из 3-х уровней (циклов). В первом цикле (Junior

Cycle), который длится три года, как правило, изучают три основных предмета: английский, древнеирландский язык и математику. По окончании сдается экзамен на получение сертификата об окончании первого цикла средней школы (Junior Certificate). Собственно говоря, этот уровень считается базовым, и если учащийся не собирается продолжать свое обучение в колледже или университете, то этого сертификата достаточно для начала трудовой карьеры.

Однако если у ученика есть желание поступить в учреждение высшего образования, то он переходит на второй уровень, который длится всего один год (Transition Year), а затем на третий, состоящий из двух лет (Senior Cycle). В течение второго цикла идет подготовка к сдаче экзамена на третий уровень. Учащийся должен выбрать, помимо обязательных предметов (английский, древнеирландский, математика), несколько дополнительных, обычно их 6–8, которые в дальнейшем они будут изучать в течение двух лет. В их число входят биология, химия, физика, география, история, экономика, бизнес, искусство, музыка, компьютерные или инженерные технологии и др. В конце третьего цикла обучения необходимо сдать экзамены, для того чтобы получить Сертификат о полном среднем образовании (Leaving Certificate – аналог британского A Level). Этот экзамен очень важен, так как при поступлении в университет засчитываются высшие баллы по двум профильным предметам. Однако в лучших университетах и колледжах страны правила строже и требования выше.

Студент может выбирать из трех программ на получение выпускного сертификата:

1. Сертификат об окончании средней школы (основной) – это наиболее широко распространенная программа, когда студент выбирает не менее шести предметов, включая ирландский язык (за исключением поступивших на обучение после 11 лет). Те, которые планируют в дальнейшем получение высшего образования на третьем уровне института, обычно сдают этот экзамен и допускаются к курсам третьего уровня в зависимости от полученных результатов.

2. Сертификат о профессионально-техническом образовании (LCVP) близок к основной программе, но включает профессионально-техническое содержание и концентрируется на технических дисциплинах. Ученики, сдающие LCVP, выбирают пять дисциплин

(включая две профессионально-технических); современный европейский язык и три связанных модуля: предметное обучение, подготовка к работе и опыт работы.

3. Сертификат о прикладном выпускном экзамене (LCA). Основная цель этой сконцентрированной на человеке программы – подготовить учащегося к взрослой и трудовой жизни. Поскольку LCA не дает права поступления на третий уровень обучения, то студенты, успешно окончившие курс, могут приступить к занятиям на курсах для имеющих Сертификат о прикладном выпускном экзамене (Post Leaving Certificate courses).

В начале последнего года обучения в старшей школе учащиеся рассылают резюме в вузы, которые ими выбраны. Из вузов они получают условия поступления и в соответствии с этим осуществляют выбор предметов для изучения и сдачи ЕГЭ.

Послешкольное образование. Уровень «первого профессионального образования», аналогичный российской схеме, в Ирландии не выделяется, поскольку рабочие готовятся путем ученичества и непосредственно на производстве.

К системе дальнейшего образования (в нашем понимании «среднее профессиональное образование») относится большое разнообразие колледжей, институтов, специальных образовательных учреждений, осуществляющих подготовку на различных уровнях – от профессионально-технического до высшего.

Помимо этого работает большое количество вечерних институтов и центров по обучению взрослых. Эти образовательные учреждения ведут подготовку по различным специальностям или обеспечивают повышение образовательного и культурного уровня взрослого населения.

Высшее образование. Система высшего образования в Ирландии включает в себя семь университетов, тринадцать технологических институтов и восемь педагогических колледжей, а также быстро развивающиеся частные бизнес-колледжи и IT-школы.

Система зачисления в ирландские вузы в основных своих чертах повторяет британскую модель. Поступление зависит от того, сколько баллов у абитуриента в Сертификате об окончании средней школы (Leaving Certificate, аналог британского «A level»). Общий балл рассчитывается из баллов, полученных максимум по шести предметам, заявленным поступающим в качестве «преференций».

На национальном уровне ответственность за управление институтами высшего образования несет Министерство Образования и Науки Республики Ирландия. С 1971 г. сохранялась система двойного финансирования: Министерство напрямую финансировало технологические институты, тогда как университеты и педагогические колледжи финансировались Агентством по Управлению Высшим Образованием (Higher Education Authority). Ирландское национальное агентство по признанию квалификаций (National Qualifications Authority of Ireland, NQAI) занимается разработкой стандартов и установлением квалификационных требований.

Ядро ирландской системы высшего образования составляют государственные университеты.

В Ирландии тринадцать технологических институтов. В отличие от университетов, они располагают значительно меньшими возможностями самоуправления, тем не менее, сейчас заметна тенденция их автономизации. Акцентируемым преимуществом колледжей и профессиональных институтов является их большая нацеленность на потребности рынка. Среди специалистов в бизнесе, информационных технологиях, промышленности, сфере услуг такое образование и диплом колледжа ценятся выше, чем университетские степени.

Педагогические колледжи в основном известны своими программами в сфере преподавания английского языка (зачастую – совместно с языковыми школами) и педагогическими Монтессори-тренингами. Государственные педагогические колледжи при патронаже университетов обладают правом присвоения степеней бакалавра (B. Ed).

Наконец четвертый, самый малочисленный, но быстро развивающийся сектор ирландского высшего образования – частные бизнес-школы, которые служат эффективным средством привлечения инвестиций в сферу высшего образования.

Также во многих ирландских университетах, институтах есть краткосрочные программы профессиональной подготовки менеджмента и международного туризма, компьютерных технологий, издательского дела, дизайна, СМИ, бизнеса. Программы рассчитаны на 1–2 года и по их окончании выдается национальный диплом или сертификат. Программы колледжей включают наряду с академическими занятиями, стажировки по специальности в компаниях и на предприятиях, что

позволяет получить не только знания, но и навыки реальной работы.

Система высшего образования Ирландии является многоуровневой, с типичной продолжительностью периода образования: бакалавриат 2 или 3–4 года; магистратура – 1–2 года. Обучение в магистратуре платное, так же как и для желающих продолжить академическое образование – аспирантура. Обучение в аспирантуре 3–4 года. Предполагает как семинарские занятия, так и осуществление собственного научного исследования. Под научные исследования выдаются индивидуальные гранты.

Все учреждения непрерывного профессионального образования находятся под контролем местных органов. Общая схема непрерывного образования в Ирландии, охватывающая ее различные варианты, представлена в табл. 1.

Рамки квалификаций Ирландии становятся более понятными при сопоставлении с аналогами российской системы образования (табл. 2).

Обучаясь в Ирландских институтах можно получить следующие академические звания:

One-Year Certificate – курс прослушан полностью в течение 1 года;

National Certificate – прослушан двухгодичный курс;

National Diploma – дополнительный год обучения после получения National Certificate;

Bachelors Degree – степень бакалавра, обычно требуется 3–4 года обучения;

Graduate Diploma – курс, рассчитанный на 1 год для тех, кто решил перепрофилировать свою профессиональную деятельность;

Masters Degree – степень присуждается по завершении исследования или научной программы, продолжительность которых составляет от 1 до 2 лет;

Doctorate (PhD) – эта степень присуждается по результатам исследования, продолжительность которого составляет минимум 3 года.

Шотландская система образования.

Шотландская рамка квалификации

С 1872 года в Шотландии обязательное бесплатное образование с 5 до 16 лет. С 3-х лет детей отдают в детские сады. Если в Российской Федерации одной из главных целей помещения ребенка в детский сад, наряду с образовательной и развивающей, является обеспечение возможности матери работать полный рабочий день, то в Шотландии цель

Схема ирландской системы образования

Начальное образование. Продолжительность 1–8 лет				
Среднее образование. Продолжительность 5–6 лет				
Университеты	Технологические институты	Образовательные колледжи	Независимые колледжи	Последующее образование
Бакалавриат	Национальные сертификаты, дипломы и степени	Бакалавриат	Дипломы	Профессиональная, техническая и ремесленная подготовка
Мастерские дипломы	Мастерские дипломы	Мастерские дипломы	Бакалавриат	
Высшие степени и исследования	Высшие степени и исследования	Высшие степени и исследования	Мастерские степени	
	Профессиональные квалификации		Профессиональные квалификации	

Таблица 2

Национальная рамка квалификаций в Ирландии

Уровни ШПК	Квалификация ирландской системы образования	Продолжительность образования или возраст учащихся	Аналог уровня системы образования РФ
–	–	–	Докторантура
10	DOCTORAL DEGREE Докторская степень	3 года	Аспирантура
9	MASTERS DEGREE Степень магистра	1–2 года	Магистратура
8	HONOURS BACHELOR DEGREE Степень бакалавра почестей (с ним можно поступать в магистратуру)	–	Нет
7	ORDINARY BACHELOR DEGREE Обычная степень бакалавра	–	Высшее профессиональное образование (ВПО) (бакалавриат, специалитет)
6	ADVANCED CERTIFICATE	–	Начальное профессиональное образование (НПО), среднее профессиональное образование (СПО)
5	LEVEL 5 CERTIFICATE	–	Нет
4	LEVEL 4 CERTIFICATE	–	Нет
3	LEVEL 3 CERTIFICATE	–	Нет
2	LEVEL 2 CERTIFICATE	17–18 лет	Профильная школа 10–11 класс. Начальное профессиональное образование
1	LEVEL 1 CERTIFICATE		

посещения детского сада – социальная адаптация ребенка. Дети в детском саду пребывают не более 5 часов, там они не спят и не едят. С ними играют, развивают, учат общаться. Матери первый год после рождения ребен-

ка получают пособие в размере 95 % от заработной платы, второй и последующие годы – меньше, но достаточно, чтобы не работать.

Школьное образование в Шотландии также включает ряд ступеней. Начальная

школа (для детей с 4–5 лет до 12 лет). Учителей-мужчин в начальной школе до 75 %. Отметок не ставят. Вместо отметок используются штампики с фразами: «молодец», «постарайся сделать лучше», – и очень строго следят за тем, чтобы учителя были доброжелательными, при этом исключается любая критика в адрес ребенка. С 11–12 лет начинаются преподаваться основы сексуального развития, но только с согласия родителей. Каждый год в мае родителям высылаются по почте сведения об учебных достижениях учащихся за год в динамике.

Средняя школа (дети 12–16 лет) – обязательная бесплатная. В возрасте 12–13 лет изучаются обязательные предметы, с 14–15 лет – предметы по выбору, 2 ч в неделю – физическая культура.

В 16 лет учащиеся сдают первый экзамен по 8 предметам (английский язык, иностранный язык (французский, немецкий, испанский), английская литература, математика, science (естественные науки: биология, химия и т.д.), история, современная история, здоровое питание).

Бланки экзаменационных работ отсылаются в Шотландский квалификационный орган и проверяются анонимно. Результаты – в начале августа.

После этого у ребенка два пути: идти работать или продолжить обучение в школе и получать профессиональное образование. По окончании этого уровня они получают стандартный сертификат (аналог нашего аттестата за 9 класс).

Старшая школа (дети 17–18 лет) – аналог нашей профильной школы (10–11 класс). В первый год учащиеся изучают обязательные предметы, во второй год (в 18 лет) – предметы по выбору. В 18 лет сдают экзамены на продвинутый уровень (аналог нашего ЕГЭ) и с этими результатами идут поступать в университеты и колледжи.

Есть частные школы. Стоимость обучения в год в них составляет 25 000 фунтов.

Поступление в университет. В феврале учащийся обращается в консалтинговую организацию, которая от его имени рассылает резюме по университетам. В течение двух-трех недель университеты сообщают учащемуся о своем решении принять его или не принять, а также условия поступления по результатам государственного экзамена (сколько баллов необходимо набрать по конкретным предметам).

Высшее образование осуществляется в университетах, колледжах; колледжи – аналог наших учреждений начального и среднего профессионального образования (УНПО, УСПО). Обучение бесплатное.

Бакалавриат – 4 года, по сравнению с ирландским бакалавриатом (2 или 3–4 года) и английским (3 года).

Магистратура – 1 год. По окончании магистратуры возможно получение двух квалификаций: 1) мастер по результатам научного исследования (магистерская диссертация), 2) мастер по результатам экзаменов. В настоящее время магистратура платная. Раньше магистратура была бесплатной, однако после окончания магистратуры выпускник был обязан выплачивать 70–100 фунтов в месяц в течение 2-х лет (для сравнения в г. Эдинбурге муниципальный налог составляет 300 фунтов в месяц). Российская степень кандидата наук приравнивается к степени магистра.

Обучение в аспирантуре осуществляется в течение 3–4 лет и является платным. Также как и в Ирландии, обучение предполагает как семинарские занятия, так собственное научное исследование, и поддерживается индивидуальными грантами.

Шотландская рамка квалификации (ШРК) состоит из 12 уровней, по результатам обучения выдается 5 видов сертификатов (аналогом в РФ являются 5 видов документов государственного образца) (табл. 3).

В мире 80 стран имеют свои собственные национальные рамки квалификации (универсальные или отраслевые). Южно-африканская, Тихоокеанская, Карибская, Ирландская базируются на рамках квалификации I поколения.

Шотландская рамка квалификации – добровольная, она лишь служит инструментом для взаимного признания дипломов и выстраивания индивидуальной траектории обучения (Lifelong Learning). Добровольный принцип использования ШРК в скором может стать обязательным для всех вузов страны.

Ирландская рамка квалификаций по сравнению с ШРК более направлена на высшее образование. Обе сходны по структуре.

В Шотландии всего 18 университетов. Из них только 4 получают до 70 % финансирования из государства на научные исследования.

В Шотландии существует база данных по всем учащимся страны – Шотландская кредитно-квалификационная система, где по каждому ученику хранится запись об уровне его образования (1–12) на основе количества за-

Шотландская рамка квалификаций

Уровни ШПК	Образование	Квалификации шотландской системы образования	Возраст учащихся	Примерный аналог уровня системы образования РФ
12	Высшее	Аспирантура, PhD		Докторантура
11		магистратура		Аспирантура
10		Красный диплом с отличием (75 % «отлично»), только с ним в магистратуру, аспирантуру		Нет
9		Бакалавриат Университеты (3–4 год обучения)		ВПО (бакалавриат, специалитет)
8		Колледж, университеты (1–2 года обучения)		СПО, НПО
7		Школьное	Продвинутая высшая	18 лет
6	Высшая		17 лет	Основное (полное) общее 10–11 класс
5	Средняя 2		14–16 лет	
4	Средняя 1		12–14 лет	Основное общее образование 4–9 класс
3	Начальная 3		7–12 лет	
2	Начальная 2		6–7 лет	Начальное образование 1–3 класс
1	Начальная 1		4–6 лет	

четных кредитных единиц. При этом используется 100-балльная шкала оценок. Одна зачетная единица – 10 часов (в Европе – 30 ч, в РФ – 36 ч). База данных доступна для всех работодателей.

Документов государственного образца как таковых нет. Есть сертификаты университетов и запись об его уровне образования (1–12) в зачетных кредитных единицах в национальной базе данных.

Особняком стоит медицинское, инженерное, стоматологическое образование.

В отличие от российских традиций, только 30 % выпускников школ продолжают обучение в университете на бакалавра. Как правило, после школы выпускники год-два путешествуют по Европе, устраиваются на работу и уже через систему курсов повышения квалификации начинают получать профессиональное образование.

Структуру образовательной программы университеты разрабатывают самостоятельно. При этом они руководствуются рекомендациями профессиональных сообществ. Госу-

дарство финансирует университеты, но при этом не очень жестко и неактивно контролирует. Для этого создаются различные общественные структуры или ассоциации, в финансировании которых очень малую долю осуществляет государство, большую же часть – профессиональные сообщества и частная благотворительность.

Французская система образования.

Французская рамка квалификации

Система образования Франции базируется на таких основополагающих принципах, как свобода и бесплатность образования в государственных образовательных учреждениях, светскость, а также обязательность образования для детей с 6 до 16 лет (что роднит ее с ранее описанными системами образования). Выдача дипломов и присвоение ученых степеней является прерогативой государства, а все дипломы, выдаваемые частными образовательными учреждениями, должны получить признание (аккредитацию) государства. «Закон об ориентации» (1989 г.) указывает, что

образование является первым из национальных приоритетов, а государственная служба образования способствует развитию принципа равенства шансов, независимо от социальной и национальной принадлежности, культурного уровня и пола молодежи.

Школьное образование во Франции начинается с 6 лет, однако уже с 2–3 лет большинство детей посещает так называемые материнские школы (*ecoles maternelles*), т.е. детские сады, школы для малолетних, а воспитание в них рассматривается как неотъемлемая часть начального воспитания.

Начальное образование является обязательным и бесплатным. Начальную школу ребенок посещает с 6 до 11 лет, а в коммунах, где нет детского сада, – с 5 лет.

Начальное образование разбито на два цикла: основных навыков (2 года занятий) и углубленных навыков (3 года учебы). С учетом разной приспособленности учащихся к усвоению навыков предусмотрено увеличение или сокращение на 1 год срока обучения по одному из циклов.

Коллеж (*college*) дает общее среднее образование всем учащимся, окончившим начальную школу. Обучение ведется последовательно в два цикла, каждый длительностью в два года.

По окончании коллежа учащийся на основании сдачи экзамена получает национальный аттестационный диплом и может поступить либо в общеобразовательный или технологический лицей, либо в профессионально-технический (профессиональный) лицей.

Образовательные и технологические лицеи находятся в ведении местных властей, которые их финансируют и обеспечивают оборудованием для образовательного процесса. Однако государство в лице Министерства национального образования отвечает за учебно-воспитательный процесс. Как профессиональные, так и технологические лицеи частично пользуются самофинансированием за счет платы, вносимой учащимися за обучение, а также за счет средств, выручаемых от реализации готовой продукции, производимой лицеем.

Во Франции под высшим образованием понимается фактически послесреднее образование, в том числе подготовка специалистов на уровне техников, т.е. лиц, прошедших как минимум два года обучения после средней школы. Образовательные учреждения, готовящие специалистов среднего звена, могут быть структурно включены как в высшую, так

и среднюю школу. Так, в секциях старших техников, организованных при лицеях, готовят специалистов для всех сфер экономики, с присуждением диплома старшего техника (BTS).

Во Франции более 350 учреждений высшего образования; из них 86 университетов, 250 инженерных высших школ, 20 вузов с узкой специализацией.

Существует Национальная комиссия по профессиональной сертификации. Если сертификат (аналог в РФ – диплом) выдает Министерство образования Франции, то такой сертификат более ценен.

Образованием управляют государство и общественные институты. В равных долях – государство, работодатели, профсоюзы, профессиональные сообщества. Государство играет активную роль в управлении профессиональным обучением.

В реестре Национальной комиссии по профессиональной сертификации существуют 3 типа сертификатов (аналог диплома о профессиональном образовании РФ):

1) дипломы государственного образца (разработан с социальными партнерами);

2) отраслевые сертификаты, разработанные совместно вузами и социальными партнерами без участия государства;

3) дипломы частных высших школ или государственных образовательных учреждений, не включенных в реестр.

Используется 20-балльная шкала оценки.

Французская рамка квалификации (ФРК) состоит из 7 уровней (Европейская рамка квалификации – 8 уровней) и очень сложно структурирована (табл. 4). Европейская рамка квалификации описана в рамках Копенгагенского соглашения (ее подписали 27 стран). В 2008 году Европейская Ассоциация высшего образования совместно с ЮНЕСКО создали 8-уровневую Европейскую рамку квалификации по модели 3+5+8 или BMD:

В (бакалавриат) – 180 зачетных кредитных единиц: 30 кредитов × 6 семестров (3 года) = 180 зачетных единиц;

М (магистратура) – 120 зачетных единиц обязательно, 60 зачетных единиц – по выбору;

Д (докторат) – не регламентировано.

Для медицины, адвокатуры, архитектуры, оборонной промышленности своя квалификационная рамка.

Инженерное образование – неразрывное пятилетнее, начиная со второго уровня. Оно встроено в уровень магистратуры.

Французская рамка квалификаций

Уровни ФРК	Уровни системы образования Франции	Продолжительность обучения	Квалификации	Аналог уровня системы образования РФ
7				
6				Докторантура
5	DOCTORAT	3 года	Докторат	Аспирантура
4	IUFM, MASTER	2 года	Магистратура	Магистратура, специалитет
3	LICENCE PRO	1 год	Бакалавриат	Технический бакалавриат
2	BTS, DUT, университет, колледж	2 года		Среднее профессиональное образование
1	DAEU, школа	1 год		Профильная школа (10–11 класс). Начальное профессиональное образование

Сложно вписываются во ФРК медицинское, стоматологическое, ветеринарное, инженерное образование. Поступление в эти вузы на конкурсной основе. При этих вузах организуются дорогостоящие платные подготовительные курсы. С конкурсными результатами этих вузов принимают в любой вуз страны – этот конкурсный отбор считается сложным и учащийся, принявший участие в этом конкурсе, обладает хорошими крепкими знаниями.

Только 40 % выпускников школы продолжают обучение в форме бакалавриата.

Поясним, что BTS соответствует уровню старшего техника (УНПО, УСПО). DUT – технологические институты в составе университетов. Присуждается магистерская степень двух видов: 1) по результатам экзаменов и 2) по результатам научного исследования (что соответствует ирландской и шотландской рамкам квалификаций).

В настоящее время во Франции обсуждается новая модель национальной рамки квалификации BMD (3+5+8).

Не только во Франции, но и в целом принятие Болонской декларации стало толчком к поиску путей унификации систем высшего

образования стран Евросоюза. Сближение рамок квалификаций – лишь одна из тенденций в образовании, вызванных современными социально-экономическими условиями в мире и в Европе, в частности. Наряду с поиском путей соприкосновения идут естественные процессы развития европейских систем образования, обусловленные развитием других сфер жизнедеятельности людей.

Укрепление взаимосвязи высшего образования с рынком труда становится главным политическим приоритетом развитых стран, постепенно входя в политическую повестку дня развивающихся стран и стран с переходной экономикой. В новых для себя условиях вузы осуществляют поиск оптимальных способов адаптации к изменяющимся требованиям рынка труда и спросу на образовательные услуги со стороны потребителей, социальный профиль которых также меняется. Так, среди студентов вузов, в числе которых традиционно преобладали молодые люди в возрасте 17–24 лет, постепенно увеличивается доля лиц в возрасте от 29 лет и старше, демонстрирующих устойчивый интерес к услугам высшего образования. Изменения возрастного и социального состава студентов, увеличение

потребности в высшем образовании, в свою очередь, приводят вузы к необходимости выработать более гибкие формы предложения на рынке образовательных услуг, учитывающие, в том числе, потребности как занятого, так и нетрудоустроенного населения и даже людей пенсионного возраста.

Другой заметной тенденцией, характеризующей динамику развития высшего образования в западных странах, является появление новых учреждений высшего образования. К ним относятся учреждения высшего образования, создаваемые по инициативе крупных промышленных предприятий и транснациональных корпораций. Они составляют серьезную конкуренцию уже действующим образовательным учреждениям. Новые вузы, как правило, располагают достаточными материальными и человеческими ресурсами, а также запасом уникальных профессиональных практически ориентированных знаний, накопленных в процессе деятельности персонала предприятий и корпораций, т.е. всем тем, чем часто не располагают исторически сложившиеся университеты академического типа.

Предоставляя узкоспециализированные программы обучения и профессиональной подготовки, новые вузы, тем не менее, открыты для более широкого круга слушателей, нежели персонал компаний, повышающий там свою профессиональную квалификацию.

Контингент слушателей также составляют студенты, обучение в вузе для которых не гарантирует трудоустройство в соответствующей компании после успешного завершения программы подготовки.

По мнению исследователей, изучающих современные проблемы развития высшего образования в западных странах, появление вузов нового типа представляет собой очередной этап в развитии высшей школы, характеризующийся сменой учреждающего института. На смену церкви и государству постепенно приходят крупные корпорации и промышленные предприятия. При этом важно, что речь идет не о полном замещении одного учреждающего института другим (поскольку вузы, созданные под эгидой церкви или по инициативе государства, продолжают свою деятельность), а о смене институтов, способных обеспечить наиболее эффективное функционирование вуза в условиях усложнения рынка образовательных услуг и усиления конкуренции между учреждениями высшего образования.

Участие в реализации стратегий непрерывного образования может рассматриваться как одна из социальных функций современных вузов, направленная на удовлетворение потребностей взрослого населения в услугах высшего образования, укрепление его взаимосвязи с рынком труда, создание условий для развития связей с местным сообществом и/или регионом и многое другое.

В большинстве западных стран утвердилось мнение, что учреждения высшего образования способны внести особый вклад в развитие непрерывного образования. В их задачи входит следующее:

- формирование разнообразных и гибких предложений, учитывающих потребности учащихся, работодателей, местных сообществ и общества в целом и предоставляющих разнообразные возможности для использования имеющихся ресурсов;

- увеличение объема образовательных услуг;

- расширение доступности высшего образования для социально уязвимых и иных слоев населения, по каким-либо причинам не представленных ранее в данном секторе услуг;

- поддержание показателей вовлеченности и охвата населения высшим образованием.

Таким образом, под воздействием объективно складывающихся условий происходит трансформация внутренней структуры учреждений высшего образования, и, прежде всего, университетов. Одновременно усиливается социальная составляющая их ключевых функций за счет смещения акцентов с традиционных академических задач (производство, накопление, хранение, передача и распространение знаний) на удовлетворение потребностей различных слоев населения. В результате именно внутри университетского сообщества возникает доктрина непрерывного образования, сделавшая двери университетов поистине открытыми для всех и допустившая возвращение (и не единожды!) студентов обратно в лоно университетов в целях переподготовки, повышения квалификации и т.п.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.

2. Болонский процесс: нарастающая ди-

Теория и методика профессионального образования

намика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

3. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании и заседание Рабочей группы по изуче-

нию аспектов Болонского процесса: Рекомендации Всероссийского совещания, г. Москва, Российский университет дружбы народов, 23 апреля 2003 г. – <http://www.informika.ru>

4. International Seminar on Credit Accumulation and Transfer Systems, Leiria, Portugal, 24–25 November 2000: Conclusions (Extract from the General Report). – <http://www.bologna-berlin2003.de>

Поступила в редакцию 15 мая 2009 г.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Ярославова
ЮУрГУ

PERSONALITY SELF-REALIZATION IN LIFELONG LANGUAGE LEARNING

E. Yaroslavova
South Ural State University

Статья посвящена основным подходам организации системы непрерывного иноязычного образования в Европе. Анализируются особенности иноязычного образования в России. Автором исследуется возможность самореализации личности в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: непрерывное иноязычное образование, коммуникативная компетенция, языковое образование, языковое многообразие, многоязычие, самореализация.

The article is devoted to the peculiarities of Lifelong Foreign Language Learning system in Europe. The characteristic features of language education in Russia are also discussed. The author investigates the possibility of personality self-realization in multicultural learning environment.

Keywords: lifelong foreign language learning, communicative competence, linguistic education, language diversity, multilingualism, self-realization.

Реализация принципа обучения в течение всей жизни является важной составляющей Болонского процесса, тенденцией развития мирового образования в целом и стратегическим направлением развития отечественной системы образования. Идея непрерывного образования «**Lifelong Learning**» известна сегодня во всем мире как глобальный подход, позволяющий своевременно и полно отвечать вызовам эпохи информации, обществу, основанному на знаниях, требованиям новой экономики. Данная идея находит своё выражение в том, чтобы каждый гражданин независимо от возраста, социального происхождения, национальной принадлежности имел возможность получить качественное образование по всей Европе, выбирать индивидуальную траекторию обучения в соответствии со своими желаниями, способностями и потребностями вплоть до достижения им уровня высшего образования и далее [2].

В документах Еврокомиссии (Memorandum on Life long Learning) непрерывное обра-

зование / обучение на протяжении всей жизни определяется в первую очередь как политика, направленная на достижение социальной сплочённости, обеспечения занятости населения, воспитания чувства гражданственности. В более узком смысле под непрерывным образованием понимается любая учебная деятельность, осуществляемая на любом этапе жизненного цикла, направленная на совершенствование личных, гражданских, общественных или социальных навыков как для реализации потребности в трудоустройстве, так и для самоопределения, достижения самореализации [12]. Обучение может происходить в различных образовательных средах (реальных и виртуальных) как внутри, так и вне официальной системы образования и обучения. Таким образом, ориентация европейской / мировых образовательных систем на обучение в течение жизни означает инвестирование в развитие потенциала человека; поддержку приобретения и совершенствованию ключевых компетенций, включая знание иностран-

ных языков, с одной стороны; с другой – подобный подход находит выражение в совершенствовании образовательных систем, расширении возможностей для применения инновационных, более гибких форм обучения.

Для государств – членов ЕС, осуществление политики обучения в течение всей жизни представляет способ реализации Лиссабонской стратегии (Lisbon Strategy), а именно, превращению ЕС в наиболее конкурентоспособную и динамичную экономику в мире, основанную на знаниях, способную к устойчивому экономическому росту, а также созданию большего числа более качественных рабочих мест и повышению социальной сплоченности. Так, в Сообщении Европейской Комиссии 2001 года по обучению в течение всей жизни подчеркивается необходимость преобразования государствами-членами официальных систем образования и обучения с целью разрушения барьеров между различными формами обучения с целью достижения преемственности между этапами получения образования. Европейская система квалификаций (EQF), которая представляет описание обобщенной структуры квалификаций образования всех уровней, сопоставимой с национальными системами квалификаций образования, сосредотачивает свои усилия на деятельности, строящейся вокруг обучения в течение жизни как более широкой концепции, охватывающей реформы в области профессионального образования и обучения [11].

В документах европейской комиссии по образованию, обучению, культуре и молодежи подчеркивается, что именно образованию принадлежит решающая роль в осуществлении экономических и социальных реформ, преодолению последствий глобального мирового кризиса, ибо вызовы, с которыми сталкиваются ведущие мировые державы, носят общий характер: старение нации, недостаточный уровень квалификации населения, жесткая международная конкуренция. Среди приоритетов, провозглашенных в программе ЕС по совершенствованию системы образования на период до 2020 г «Education and Training 2010», выдвигаются осуществление на практике мобильности и обучения в течение всей жизни; повышение качества образования и профессиональной подготовки, стимулирование креативности и инноваций на всех уровнях обучения и профессиональной подготовки [9–11, 13].

Примечательно, что среди восьми ключе-

вых компетенций, которыми необходимо овладеть гражданину Европы для осуществления непрерывного образования, выделяют умение общаться на родном и иностранном языках, среди прочих определяют математическую грамотность и базовые компетенции в науке и технологии; компьютерную грамотность; умение учиться; межличностные, межкультурные, социальные и гражданские компетенции; чувство предпринимательства; способность выражать себя в культурной сфере [12].

Следует отметить, что все перечисленные выше компетенции в равной степени важны для достижения успеха в жизни и самореализации. Данные компетенции обладают определенной связью и взаимозависимостью: аспекты, важные для одной сферы, могут поддерживать компетентность в другой. Так, коммуникативная компетентность в родном и иностранном языках служит основой для формирования межличностной, межкультурной и социальной компетенций; компетенции учения (самообразования) поддерживает образовательную деятельность личности на протяжении всей жизни.

В этой связи большое значение придаётся языковой подготовке личности, в частности, обеспечению непрерывного иноязычного образования (Lifelong Language Learning). Знание иностранных языков расценивается как средство реализации экономического, культурного и социального потенциала не только отдельной личности, но и нации/сообщества в целом [15], это также одно из средств, которое содействует открытости и доступности образования по всему миру.

Непрерывное изучение языков означает их изучение на любом этапе жизни, как в пределах образовательной системы, так и вне её [13]. Среди задач решения Европарламента об учреждении европейского года языков говорится о необходимости содействия организации изучения языков, начиная со ступени дошкольного и начального образования, и далее изучения языка для специальных целей, особенно в профессиональном контексте всеми гражданами Евросоюза, несмотря на возраст, национальную принадлежность, социальное положение, предыдущий опыт изучения языков и достижений. Знание, по крайней мере, двух иностранных языков, относятся к тем базовым умениям личности, которыми нужно овладеть, чтобы в дальнейшем в наиболее полной мере использовать свои права как гражданина Европы, осознать свою идентич-

ность, успешно осуществлять деятельность и реализовать себя [9].

В основе политики ЕС в области иноязычного образования лежит концепция многоязычия, которая заключается в превращении языков в средство межкультурного диалога между людьми, народами и сообществами, а целью иноязычного образования является развитие многоязычной личности, способной вести такой диалог. Подобная стратегия предполагает образовательными учреждениями предоставление возможности выбора языков для изучения и обеспечивать обучающимся возможность **развивать** многоязычную компетенцию [7, с. 4].

Еврокомиссией конкретизированы три главных области, где необходимо сосредоточить усилия с целью осуществления новой языковой политики: расширение преимуществ непрерывного обучения иностранным языкам для всех граждан; совершенствование процесса обучения иностранным языкам, создание комфортной языковой среды [7, 9, 14].

Как было отмечено, процесс изучения иностранных языков носит непрерывный характер, а иноязычная коммуникативная компетентность является важной составляющей базовых компетенций личности для обучения, трудоустройства, культурного обмена, самореализации. Непрерывность в иноязычном образовании осуществляется за счёт интеграции ступеней образования, обеспечивающая поступательность процесса развития многоязычной компетенции, начиная с раннего обучения (детский сад и начальная школа, изучение иностранных языков на этапе среднего образования и профессионального обучения; языковая подготовка в высших учебных заведениях; обучение иностранным языкам взрослых; изучение иностранных языков для специальных целей [9].

Учитывая, что Россия сталкивается с проблемами, аналогичными странам Евросоюза, организация системы непрерывного иноязычного образования представляет особую важность, так как владение иностранными языками в настоящее время не только показатель образованности современного специалиста, но и необходимое условие его дальнейшего профессионального роста, академической и профессиональной мобильности и самореализации. Участие российского образования в Болонском процессе позволит добиться конкурентоспособного положения отечественных вузов и специалистов не только в европей-

ском, но и в мировом сообществе, решить проблему признания российских дипломов и укрепить позиции России на мировом рынке образовательных услуг.

Концептуальное оформление идей непрерывного образования как «образования через всю жизнь» и их активное распространение в нашей стране началось более 30 лет тому назад, но как отмечает Н.Н. Нечаев до сих пор, к сожалению, непрерывное образование рассматривается, прежде всего с точки зрения своей «внешней», формальной стороны, и таким образом выступает лишь как институционализированная система образовательных учреждений, объединяющая их в некую последовательность ступеней образования [6, с. 12].

В отечественной педагогической науке под непрерывным понимается образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможность реализации собственной программы его получения [16]. Примечательно, что системообразующим фактором непрерывного образования является осознанная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Таким образом, подобный подход к организации системы образования позволит каждому человеку отслеживать реалии экономического, общественного и мирового развития, создаёт условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Говоря о непрерывности иноязычного образования, следует различать непрерывное образование как процесс развития индивида (Н.Н. Нечаев) и непрерывное иноязычное образование как конкретную педагогическую систему. С позиций системного подхода иноязычное непрерывное образование представляет упорядоченную и внутренне организованную совокупность взаимосвязанных и образующих единство компонентов: целей образования, субъектов педагогического процесса (педагоги и обучающиеся), содержания образования (общая, базовая и профессиональная культура), методов и форм педагогического процесса и средств обучения.

Иноязычное образование представляет один из видов образования (наряду с музыкальным, техническим, физическим, экономическим и т.п.) и имеет четыре аспекта: познавательный / социокультурный (усвоение знаний о культуре народа и языке), развивающий (развитие речевых и психофизиологических механизмов и способностей, необходимых

для овладения межкультурным общением), воспитательный (воспитание гуманистических качеств, прежде всего уважения к другой культуре, без чего невозможно межкультурное общение) и учебный (овладение видами речевой деятельности – говорением, аудированием, чтением, письмом как средствами общения). Следует отметить их взаимосвязь и взаимозависимость, которая выражается в том, что недооценка любого из перечисленных выше аспектов может привести к односторонности обучения и понизит уровень иноязычной образованности обучающегося. Целью иноязычного образования является развитие индивидуальности до уровня, необходимого для успешного участия в межкультурном диалоге, т.е. формирование вторичной языковой личности. Содержанием иноязычного образования является «иноязычная культура» [4].

В научно-педагогической и методической литературе наряду с термином «иноязычное образование» встречается термин «языковое образование», которое трактуется как лингвокультурное образование, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, способных самоидентифицироваться в мировом пространстве [4].

Современное понимание сущности иноязычного образования основывается на позициях личностно-деятельностного, социокультурного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного, средо-ориентированного подходов. Данные подходы согласуются с личностно-ориентированной парадигмой образования и воспитания, согласно которой в центре образовательного процесса находится обучающийся с его потребностями, интересами и способностями, а задача образования – создать условия для его самореализации. Тенденции последних лет – активное внедрение культуроведческих подходов: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), социокультурный (В.В. Сафонова), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова) и соответствующие модели культуроведчески-ориентированного образования, которые стали доминирующими при разработке учебных программ и написании УМК для средней школы.

Возрастающий интерес к развивающему потенциалу дисциплины «Иностранный язык», внедрение социокультурного подхода к обучению, обусловили появление и стремительное развитие в теории и методике преподавания иностранных языков направления, кото-

рое получило название языковое поликультурное образование (школа П.В. Сысоева) [9]. Поликультурное образование обучающихся средствами иностранного языка играет важную роль в процессе их развития, воспитания и культурного самоопределения личности. Основными задачами поликультурного образования являются:

- формирование представления о культуре как социальном контексте;
- формирование у обучающихся представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков;
- формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определённого региона, страны, Мира;
- формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур; культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков [9].

Таким образом, языковое поликультурное иноязычное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур [9]. Данный тип образования осуществляется на основе принципов дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной вариативности и принцип культурной рефлексии.

Изучение иных языков и культур при сохранении культурной идентичности личности, формирование поликультурной языковой личности – требование новой глобальной ситуации мирового развития. Решение данной проблемы Г.В. Елизарова видит в разработке и внедрении специальной лингвометодической модели обучения, направленной на формирование вторичной (или поликультурной) языковой личности в процессе обучения иностранным языкам, личности, готовой к поликультурному функционированию в условиях глобализирующего мира [5, с. 10]. Отличи-

тельной чертой поликультурной языковой личности является её готовность к поликультурному функционированию на всех уровнях межкультурной коммуникации: общемировом (глобальном), обладая потенциалами общепланетарного языкового сообщества; межэтническом (межнациональном), культивируя в себе готовность к восприятию этнокультурных концептов представителей разных лингвокультур; межличностном, обладая способностью с пониманием относиться к индивидуальным аспектам концептосферы личности. Такой тип личности формируется за счёт расширения первичной языковой личности, это личность, осознавшая свою культурную идентичность. Культурное многообразие, культурный плюрализм воспринимается такой личностью как проявление глубинных основ творческого потенциала и самоопределения человека во времени и пространстве. Важно отметить, что в процессе изучения иностранного языка «культурная компетенция, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная) сравниваются, сопоставляются, активно взаимодействуют, образуя обогащённую, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, которая в свою очередь взаимодействует с другими компетенциями» [7].

Культурно-образовательная среда – пространство осуществления образования, как механизма социо-культурного воспроизводства, территория социального наследования, где смыкаются характеристики культуры и образования, где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования человека, способного реализовать себя в конкретных культурных условиях. (И.Е. Видт) [1]. Образовательный процесс по иностранным языкам для нас представляет образовательное пространство, как пространства возможностей и перспектив развития. Нам интересна позиция Н.Е. Буланкиной, которая вводит понятие полиязыкового образовательного пространства, представляющего собой культурно-образовательную среду, создаваемую субъектами образовательного процесса с помощью самой культуры и культурных практик в системе образовательных учреждений [3].

Опираясь на изложенное выше, под самореализацией личности в иноязычном образовании мы понимаем трансформацию / преоб-

разование потенциальных возможностей обучающихся в зону актуальной реализации на основе создания личного поликультурного образовательного пространства как единство профессионального и личностного самоопределения.

Многоязычие индивида, на наш взгляд, содействует расширению социальной и экономической свободы личности, способствует созданию условий для успешной жизнедеятельности в мультикультурном пространстве, что позволяет рассматривать иностранный язык в качестве общественно и личностно значимого фактора, расширяющего возможности самореализации современного человека.

Литература

1. Алексеева, Т.Б. *Культурологический подход в современном образовании: науч.-метод. пособие* / Т.Б. Алексеева. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 301 с.
2. *Болонский глоссарий. Обучение в течение всей жизни.* – http://bologna.owwwz.de/glossar.html?&L=3&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Bs%5D=RU&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Buid%5D=40
3. Буланкина, Н.Е. *Концептосфера гуманитарного образования: учеб.-метод. пособие* / Н.Е. Буланкина, В.Н. Турченко. – Новосибирск: Изд-во НИПКшПРО, 2004. – 184 с.
4. Гальскова, Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений* / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. Елизарова, Г.В., Халяпина Л.П. *Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации // Языковое образование в вузе: метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов* / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 8–21.
6. Нечаев, Н.Н. *Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г.* – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / Н.Н. Нечаев, 2005. – 92 с.
7. *Общеввропейские компетенции владения языком. Изучение, обучение, оценка. Совет Европы, Департамент по языковой политике. Страсбург.* – М.: МГЛУ (русская версия), 2005. – 247 с.

8. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование/ П.В. Сысоев // ИЯШ. –2006. – № 4. – С. 2–13

9. *Communication from The Commission to The Council, The European Parliament, The Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* – http://www.culture.gov.uk/images/consultations/CouncilofEuropeanUnion_9496_07.pdf

10. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.* – http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

11. *ETF – European Training Foundation. The EU agency which supports education and training in countries surrounding the EU.* – http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/pages/Home_EN?OpenDocument&VER=TXT

12. *Irakli Gvaramadze. Lifelong Learning (LLL): "It is never too soon or too late for learning".* – www.projects.aegee.org/.../files/Lifelong_Learning_brief.pdf

13. *Languages for Life.* – <http://www.ecml.at/edl/default.asp?t=materials>

14. *UE Language policy. Languages 2010.* – http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc120_en.htm

15. *Wolfgang Mackiewicz .Lifelong Foreign Language Learning. The new political dimension of lifelong learning and language learning.* – http://www.celelc.org/docs/mackiewiczvalencia_0.pdf

16. <http://www.internet-school.ru/Enc.ashx?item=881522>

Поступила в редакцию 15 мая 2009 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*Е.Ю. Десятова, Е.М. Сартакова, О.Н. Шахматова**
*Филиал ЮУрГУ в г. Снежинске, *РГППУ, г. Екатеринбург*

INVESTIGATION OF CONDITIONS OF FORMING SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS

*E. Desjatova, E. Sartakova, O. Shahmatova**
*The branch of SUSU in Snezhinsk, *Russian State Vocational Pedagogical
University, Yekaterinburg*

Раскрывается содержание социально-личностных компетенций, рассматриваются условия их формирования. Приведены результаты исследования педагогических условий формирования социально-личностных компетенций студентов вузов.

Ключевые слова: компетенции, формирование компетенций, социально-личностные компетенции, педагогические условия формирования социально-личностных компетенций.

The article describes the meaning of social and personal competences, the conditions of their forming and gives the results of the investigation of pedagogical conditions of forming social and personal competences of university students.

Keywords: competence, forming of competence, social and personal competence, pedagogical conditions of forming social and personal competences.

Модернизация современной системы образования в России, осуществляющаяся на основе компетентностного подхода, ставит во главу угла междисциплинарные интегрированные требования к результату образовательного процесса. Основным результатом деятельности вуза становится личность выпускника, обладающего социально-личностными, культурными, профессиональными и другими видами компетенций. Единицами оценки качества результата обучения выступают компетентности и компетенции.

Компетенции рассматриваются как способность эффективно вести профессиональную деятельность [1]; требование к подготовке студента [9]; психологические новообразования [4], «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [3, с. 69], готовность использовать усвоенные знания,

умения и способы деятельности для решения практических задач [10].

В проектах ГОС ВПО третьего поколения 2007 и 2009 годов [11] компетенции выпускников вузов разделены на универсальные (общие, базовые, ключевые, надпрофессиональные) и профессиональные. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [5] под общими компетенциями понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, в их состав входят общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции.

На основании анализа научной литературы и нормативных документов было сделано заключение, что под *социально-личностными компетенциями (СЛК)* необходимо понимать

совокупность универсальных компетенций, необходимых личности для взаимодействия с социально-профессиональным окружением, основанных на отношении личности к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации и разнообразных социальных норм.

Выпускники вузов, имеющие сформированные на достаточно высоком уровне СЛК, эффективно планируют, организуют и выполняют профессиональную деятельность, выстраивают межличностные отношения в коллективе, сотрудничают с коллегами, занимаются самообразованием и саморазвитием. Актуальность определения педагогических условий успешного формирования СЛК студентов на *научно-теоретическом* уровне обусловлена потребностью в универсальном подходе к определению структуры, содержания, условий, этапов формирования СЛК студентов. На *научно-методическом* уровне определяется потребностью в поиске эффективных технологий обучения, разработке и внедрения программно-методического обеспечения современных образовательных технологий, адекватных компетентностному подходу. На *психолого-педагогическом* уровне – важностью развития личности студента, отдельных личностных качеств и необходимостью перевода их в систему компетенций, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности.

В состав СЛК входят компетенции, связанные с отношением человека к себе как личности (личностная компетенция) и относящиеся к личности как субъекту межличностного общения (коммуникативная компетенция). *Личностная* (персональная) компетенция включает следующие компетенции: интраперсональную; самопознания и саморазвития; самопланирования; самореализации и самоактуализации; управления временем; здоровьесбережения. *Коммуникативная* компетенция включает компетенции межличностного общения, поведения в конфликтной ситуации, осуществления групповой деятельности, лидерства [8].

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию ранее полученного и приобретения нового опыта в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством [2]. Поэтому в образовательном процессе необходимы использование активных методов и коллективных форм обучения, ор-

ганизация самостоятельной деятельности студентов. Все виды активных методов обучения ориентированы на развитие личности, приобретение профессионального опыта, активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, т.е. формирование компетенций.

Моделирование профессиональной деятельности и среды общения в вузе осуществляется в ходе выполнения социально-профессиональных заданий, проектов, обсуждения процесса решения и результатов. Использование информационно-поисковых, проблемных и профессионально ориентированных заданий позволяет повысить интерес студентов к профессии, активизировать и закрепить теоретические знания и практические навыки, повысить профессиональную подготовку студентов.

Коллективные формы деятельности при организации самостоятельной работы студентов позволяют включить в работу весь учебный коллектив; повысить активность студентов на занятиях, мотивацию к изучению предмета и установлению межличностных контактов; развить навыки работы в группе; научить объяснять, слушать и понимать собеседника и т.д.

Таким образом, для формирования СЛК необходимо специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и студентов. Модель процесса формирования социально-личностных компетенций включает блоки: мотивационно-целевой, структурно-содержательный, процессуально-технологический, оценочно-результативный (рис. 1). *Мотивационно-целевой блок* раскрывает цель, задачи, теоретико-методологическую основу и принципы формирования социально-личностных компетенций. *Структурно-содержательный блок* формируется в соответствии с социальным заказом общества и нормативными документами. *Процессуально-технологический блок* раскрывает методы, формы и средства формирования социально-личностных компетенций. *Оценочно-результативный блок* содержит критерии и показатели формирования социально-личностных компетенций.

СЛК основаны на отношении личности к себе и к другим. В их структуру входят такие личностные качества как самоотношение, самооценка, саморегулирование, ответственность, ориентация на ценности, совокупность мотивов, ориентирующих деятельность личности (сотрудничества, общения, вознаграждения) и др. В особенностях реализации межличностного общения проявляются уверенность в себе, ожидание положительного от-

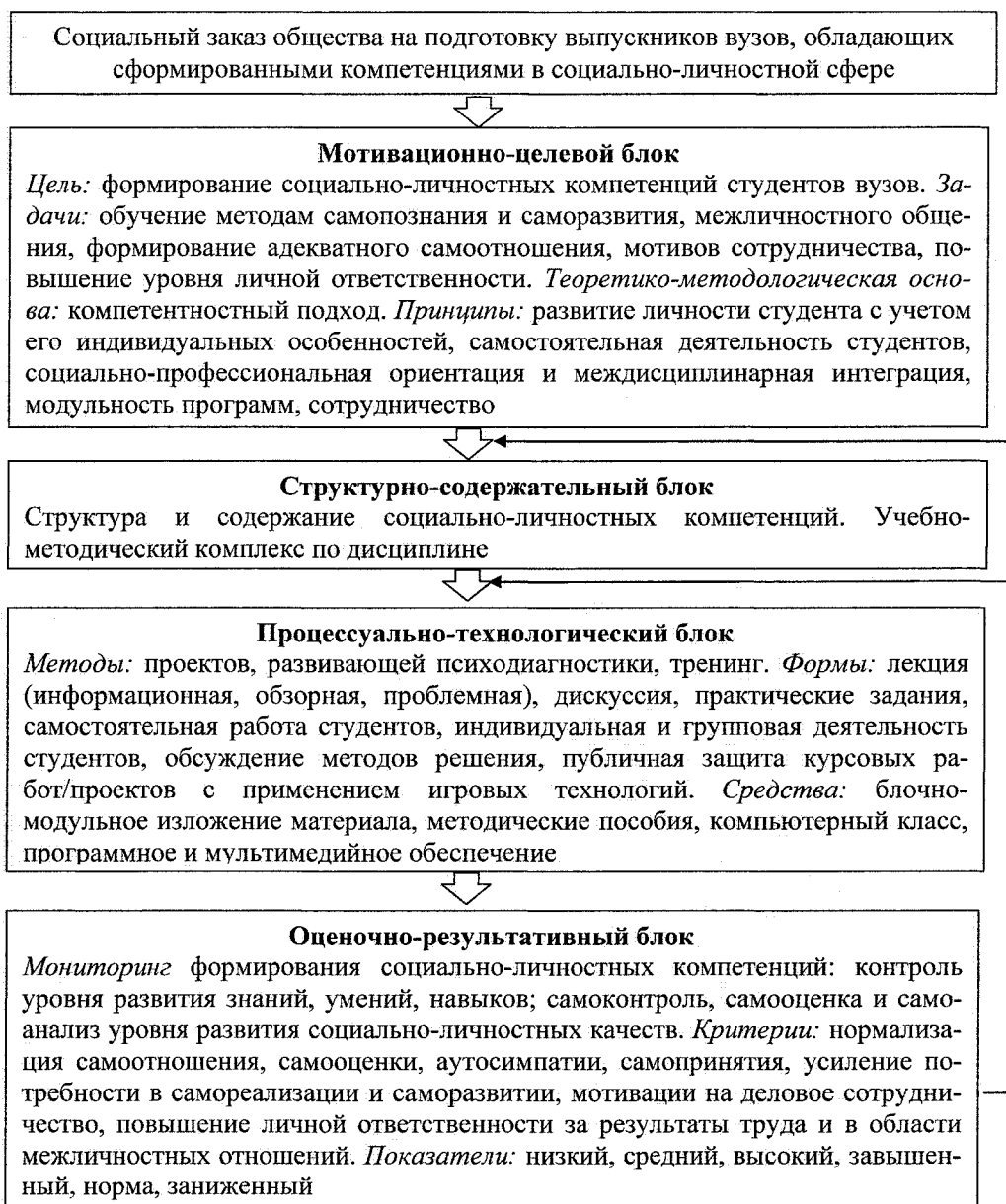


Рис. 1. Модель процесса формирования социально-личностных компетенций студентов вузов

ношения со стороны других и т.д. Теоретический анализ работ А.К. Марковой [6], А.А. Реана [7] и др. позволил предположить, что формирование СЛК проявляется в нормализации самоотношения, усилении потребности в самореализации и саморазвитии, формировании адекватной самооценки; повышении заинтересованности в качественном выполнении работы и деловом сотрудничестве; возрастании уровня личной ответственности за результат своей деятельности и формирование межличностных отношений.

С целью выявления педагогических условий эффективного формирования СЛК сту-

дентов был исследован процесс их формирования и развития. *Гипотеза исследования* состояла в предположении того, что эффективность формирования СЛК определяется выполнением комплекса следующих педагогических условий: учет диалектического единства актуального социально-профессионального и функционального аспектов процесса обучения; разработка и реализация модели формирования СЛК студентов; ориентация образовательного процесса на актуальный уровень развития СЛК студентов: обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса; усиление

межпредметных связей; применение активных методов и коллективных форм обучения; проведение занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности; создание психологически благоприятного климата для всех субъектов обучения и ситуации успеха.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теория деятельности и ее роль в развитии личности, общедидактические принципы организации обучения, исследования по проблеме теории профессионального и профессионально-педагогического образования, психологии профессионального образования и компетентностного подхода, личностно ориентированного подхода в обучении.

В соответствии с содержанием и структурой СЛК в качестве средств исследования и контроля за изменениями в личностных качествах студентов были выбраны следующие методики: ориентировочная анкета Б. Басса (определяет направленность личности), опросник уровня субъективного контроля (оценивает сформированный уровень личной ответственности), опросник терминальных ценностей (позволяет определить приоритеты жизненных целей и сферы их реализации), опросник самоотношения В.В. Столина (определяет уровень развития самоотношения и его компонент).

В исследовании приняли участие преподаватели и студенты филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Снежинске, ФГОУ ВПО «Снежинская государственная физико-техническая академия», ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Всего 476 человек. Опытно-поисковая работа проходила с 2003 по 2008 год и состояла из поискового и формирующего этапов.

Анализ результатов поискового этапа показал, что средневзвешенный процент студентов, имеющих достаточный уровень сформированности личностной (персональной) компетенции составляет 50 %, коммуникативной компетенции – 36 %. Наряду с достаточным уровнем выраженности положительных личностных качеств, у многих студентов присутствуют качества, негативно проявляющиеся в учебной деятельности и межличностном общении: неадекватный завышенный или заниженный уровень самоотношения, самооценки, недостаточный уровень развития умений устанавливать контакт с другими, отсутствие умения и потребности работать в группе.

Корреляционный анализ результатов диагностики студентов выявил взаимосвязи между всеми исследуемыми показателями (46), в том числе были выявлены положительные взаимосвязи между самоотношением и уровнем личной ответственности; личной ответственностью и деловой направленностью личности; уровнем личной ответственности и терминальными ценностями, таким как сохранение собственной индивидуальности, высокое материальное положение, престиж, достижения и развитие себя.

Также следует отметить, что реализация терминальных ценностей осуществляется преимущественно в сфере обучения и образования, профессиональной деятельности и семейной жизни. Наличие опыта профессиональной деятельности имеет значимую положительную взаимосвязь с уровнем самоотношения, личной ответственности, терминальными ценностями. Уровень успеваемости взаимосвязан с наличием опыта профессиональной деятельности, самоотношением, уровнем личной ответственности, деловой направленностью личности, терминальными ценностями.

Наличие большого числа корреляционных связей позволяет рассматривать СЛК компетенции студентов как систему и оказывать формирующее воздействие посредством использования различных методов. На основе анализа и систематизации полученных результатов была построена модель формирования СЛК студентов, которая отражает сложный, многоуровневый и междисциплинарный характер рассматриваемой проблемы (рис. 2).

Реализация данной модели осуществлялась в процессе проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы. В частности применялись методы проектов, развивающей психодиагностики, тренинга, использовались игровые и дискуссионные формы обучения, поощрялась совместная самостоятельная деятельность студентов. Особое внимание уделялось разработке профессионально ориентированных заданий, направленных на интеграцию теоретических знаний и практического опыта; упражнений, направленных на самопознание и развитие коммуникативных качеств. Для диагностики актуального уровня развития СЛК студентов был разработан комплекс психолого-педагогических методик.

Опытная проверка эффективности модели осуществлялась в двух направлениях. Первое направление включало исследование влияния

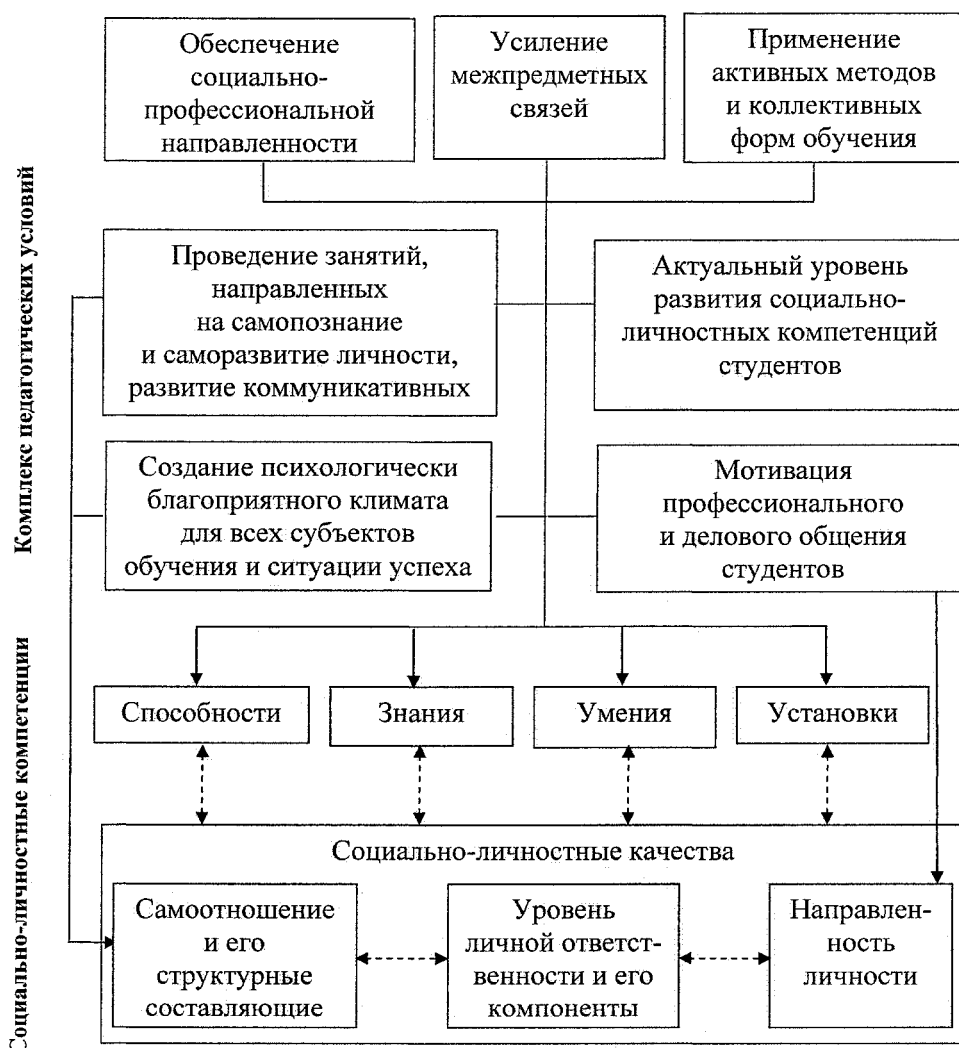


Рис. 2. Модель формирования социально-личностных компетенций студентов:
 —————> воздействие условий на социально-личностные компетенции и их структурные составляющие;
 - - - - -> корреляционные связи между структурными компонентами социально-личностных компетенций

методов самопознания и саморазвития на формирование СЛК студентов. Студентам экспериментальной группы предлагались упражнения и задания, направленные на самопознание и развитие коммуникативных качеств, проводились дополнительные занятия по спецкурсу «Основы самопознания и саморазвития». В контрольной подгруппе обучение осуществлялось традиционным способом, занятия по спецкурсу не проводились.

Во втором направлении исследовалось влияние активных методов и коллективных форм обучения на формирование социально-личностных компетенций студентов при изучении дисциплин «Информатика», «Информационные системы в экономике» и др. В экспериментальной группе занятия строились

по блочно-модульной системе с использованием заданий-проектов. При этом поощрялось совместное выполнение работ, взаимопомощь и консультирование внутри группы. Зачет проходил в форме публичной защиты контрольных работ с использованием игровых технологий.

В контрольной группе занятия строились по традиционной схеме: лекция преподавателя, направленная на актуализацию знаний по теме занятия, рекомендации по решению задач. Взаимопомощь и консультирование внутри группы не запрещались, но и не поощрялись. Зачет проходил в форме беседы с преподавателем по одному из теоретических вопросов и решения вычислительной задачи.

Результаты исследования первого на-

правления показали, что средневзвешенный процент студентов экспериментальной группы, имеющих положительную динамику формирования личностной (персональной) компетенции составил 63 %, коммуникативной – 35 %. Средневзвешенный процент студентов контрольной группы, имеющих положительную динамику формирования личностной (персональной) компетенции, составил 40 %, коммуникативной – 35 %.

Статистический анализ результатов исследования при помощи критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера достоверно подтвердил, что в экспериментальной группе больше, чем в контрольной доля лиц, у которых повысился уровень личной ответственности в области производственных отношений ($p < 0,01$), нормализовался уровень интегрального самоотношения за и против собственного Я ($p < 0,01$), самоуважения ($p < 0,02$), самоуверенности ($p < 0,02$).

Результаты исследования второго направления показали, что средневзвешенный процент студентов экспериментальной группы, имеющих положительную динамику формирования личностной (персональной) компетенции составил 56 %, коммуникативной – 60 %. Средневзвешенный процент студентов контрольной группы, имеющих положительную динамику формирования личностной (персональной) компетенции, составил 26 %, коммуникативной – 13 %.

Статистический анализ изменения уровня личностной направленности (по Т-критерию Вилкоксона) для контрольной группы доказал, что использование традиционных методов преподавания способствует росту мотивации на прямое вознаграждение и поощрение не зависимо от результата, снижению заинтересованности студентов в конечном результате обучения.

Статистический анализ при помощи Т-критерия Вилкоксона доказал, что данный комплекс педагогических условий способствует росту средней успеваемости у студентов экспериментальной группы.

Статистический анализ результатов исследования при помощи критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера достоверно доказал, что в экспериментальной группе больше, чем в контрольной доля лиц, у которых формируются мотивы сотрудничества ($p < 0,01$), повысился уровень личной ответственности в области достижений ($p < 0,012$), нормализовался уровень самоуважения ($p < 0,02$), самопри-

ятия ($p < 0,02$), саморуководства ($p < 0,02$).

Сводный анализ данных формирующего этапа подтвердил эффективность разработанной модели. Средневзвешенный процент студентов, имеющих положительную динамику развития личностной (персональной) компетенции, в сводной экспериментальной группе составил 48 %, коммуникативной компетенции – 49 %. Средневзвешенный процент студентов, имеющих положительную динамику развития личностной (персональной) компетенции в сводной контрольной группе составил 28 %, коммуникативной компетенции – 17 %.

Итак, на основании результатов исследования можно утверждать, что эффективность формирования СЛК студентов вуза определяется выполнением комплекса выявленных педагогических условий: учет диалектического единства актуального социально-профессионального и функционального аспектов процесса обучения; разработка и реализация модели формирования социально-личностных компетенций студентов; ориентация образовательного процесса на актуальный уровень развития СЛК студентов (обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса; усиление межпредметных связей; применение активных методов и коллективных форм обучения; проведение занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности; создание психологически благоприятного климата для всех субъектов обучения и ситуации успеха).

Литература

1. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСиС, 2006. – 55 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. гос. профпед. ун-т, 2000. – 258 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, пер-

спективы: труды методол. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. приказом Минобрнауки РФ от 11 февраля 2002 г. № 393. – Режим доступа: инф.-поиск. система «Гарант».

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

7. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 с.

8. Сартакова, Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов

вузов: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Сартакова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. – 26 с.

9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2005. – № 5. – С. 55–61.

10. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования (с изменениями и дополнениями): утв. приказом Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089. – Режим доступа: инф.-поиск. система «Гарант».

11. URL: <http://edu.ru>

Поступила в редакцию 1 июня 2009 г.

ИННОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н.А. Шаламова
УралГУФК

INNOVATIONS IN THE PROCESS OF FUTURE SPECIALISTS' FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

N. Shalamova
Ural State University of Physical Education

На основе анализа теоретических работ дается дефиниция понятия «инновация». Представлены некоторые результаты по использованию инновационных технологий в процессе реализации авторской концептуальной модели формирования готовности будущих специалистов к иноязычному общению.

Ключевые слова: инновации, готовность к иноязычному общению, качество иноязычного образования, интегративно-развивающий подход, инновационные образовательные технологии.

The author of the article gives the definition of notion “innovation” on the basis of some theoretical pieces of work. He provides us with some results of innovative technologies realization within the process of the author’s conceptual model of forming future specialists’ readiness for communication with foreigners.

Keywords: innovations, readiness for foreign communication, quality of foreign language education, integrative-developing approach, innovative educational technologies.

Происходящие в стране процессы модернизации образования нацеливают на подготовку высокообразованных, квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информационного общества и развития новых наукоемких технологий. В такой постановке целей процессы модернизации направлены на развитие инновационного профессионального образования, результатом которого должны стать специалисты, способные обеспечить позитивные изменения в области профессиональной деятельности, в конечном счете экономике и социальной сфере нашей страны.

Образование будущего специалиста физической культуры складывается из многих составляющих, важной частью которых выступает блок социально-гуманитарных наук, где иностранному языку отводится особая роль. Иностранный язык, являясь средством общения, выполняет множество функций, среди которых особо следует выделить *ин-*

формативную (познавательную), *эмоционально-оценочную* (ценностно-ориентационную), *регулятивную* (побудительную) и *этикетную* [9]. Вместе с тем, в российском языковом обучении, несмотря на частое упоминание о его интеллектуальном и культурном значении, популярность иностранного языка определялась утилитарными целями [1]. Участие российских специалистов в культурных и интеллектуальных контактах с иностранцами достаточно серьезно сдерживается узкими рамками языкового знания, так как значительная часть специалистов получала фундаментальную, теоретическую подготовку по иностранному языку в советское и постсоветское время, но не была подготовлена к тому, чтобы пользоваться им как средством общения [1].

Рост роли языка в усложняющемся мире приводит к усилению значимости и умножению разнообразия его функций. Усиление разнообразия культуры провоцирует человека к развитию собственных способностей. Как

отмечают социологи, «интенсификация коммуникаций, под которой понимаются возрастающие по масштабам и скорости изменения характера, содержания общения людей – носителей разных языков, разных культур, формирование более глубоких смыслов» является реакцией на усложнение общества [5, с. 167].

Неслучайно практической целью Болонского процесса является унификация европейской системы образования, где насыщение рынка труда осуществляется лингвистически квалифицированными кадрами [1]. Если касаться проблем совершенствования российского языкового образования, то с сожалением можно констатировать, что в целом ряде концептуальных документов, определяющих цели, методы и сроки деятельности по повышению качества высшего профессионального образования, то в них практически не затрагиваются вопросы языкового образования. В этой связи прорыв в этом вопросе частично может быть сделан за счет инновационной деятельности преподавателей и ученых сферы образования.

Появление, развитие и становление инновационного обучения имеет главную причину, состоящую в кризисе образования, который в настоящее время признается во всем мире как свершившийся факт. При различиях его проявления в разных странах обнаруживаются общие противоречия, а именно:

– между потребностями развивающейся общественной практики и уровнем реальной подготовленности дипломированных специалистов;

– между постановкой новых целей вузов в процессе подготовки специалистов и сложившейся организационной структурой и формами управления образовательным процессом;

– между интересами и возможностями субъектов образовательного процесса.

Что касается России, то здесь изменения в образовании дополнительно были обусловлены перестройкой во всех сферах жизни. Получив в начале 90-х гг. возможности для саморазвития, многие образовательные учреждения пытались осуществлять инновационную деятельность. Необходимость инновационной деятельности была насущной потребностью образовательных учреждений, так как главная ее функция была нацелена на выживание образовательных учреждений в условиях экономической дестабилизации в стране. В достаточно жестких условиях осуществлялся

поиск идей и внутренних ресурсов для выживания образовательных учреждений. Это предопределило вектор дальнейшего развития профессионального высшего образования и составило современную базовую основу. Это стало отправным пунктом для развития педагогических инноваций. Инновационные процессы – это «новшество в образовании, введение нового содержания и новых методов, обладающих иными свойствами, связанными с изменением смысловых ориентировок» [5, с. 66].

В настоящее время понятие инновация широко используется как в зарубежной, так и отечественной научной литературе. В то же время, анализ педагогической литературы [2–5, 7, 8] показал, что нет однозначного и устоявшегося подхода к толкованию понятия «инновация», отсутствует общепринятая терминология в области инновационной деятельности. Появление самого термина связано с именем австрийского ученого И. Шумпетера, который ввел его в 30-е годы XX века, «четко отделив изобретение (открытие нового технического знания) от инновации (практическое применение нового знания в производстве)» [7, с. 309].

С точки зрения экономики целесообразность инновации на рынке выступает как способ удовлетворения имеющейся в области потребности, способ, который должен доказать свое преимущество перед другими способами. Инновация должна давать экономический эффект. Педагогическая инновация соответственно должна давать новое, более высокое качество в той или иной сфере образовательной деятельности.

Попытаемся в рамках этой статьи пояснить, что же собой представляет понятие «инновация».

Слово «инновация» в переводе с латинского означает «обновление» или «улучшение». В то же время, в переводе с английского языка (*innovation*) этот термин означает нововведение [8, с. 238], что подразумевает изменение внутри системы. Довольно часто происходит смешение понятий «новация» и «инновация». Новацию (от лат. слова *novatio* – изменение, обновление, что-то новое) следует понимать как замену старого новым [8, с. 412], а инновация означает такое нововведение, которое осуществляется в системе за счет ее собственных (внутренних) ресурсов.

В нашем исследовательском проекте «Формирование готовности будущих специалистов физической культуры к иноязычному

общению», который осуществляется в течение нескольких лет на кафедре иностранных языков нашего университета, важными проблемами рассмотрения являются:

- новая целевая установка на формирование готовности к иноязычному общению;
- содержание иноязычного образования, которое обусловлено новой целью;
- технологии, с помощью которых будет усваиваться новое содержание;
- образованность как освоенность содержания иноязычного образования.

Актуальность исследовательского проекта обусловлена следующими факторами:

а) расширением рынка труда, повышением спроса на дипломированных специалистов, обладающих наряду с профессиональной подготовкой иноязычной компетентностью;

б) интенсивным развитием международных связей в области культуры, экономики, науки и производства;

в) стремительным развитием информационных коммуникаций, требующих владения иностранными языками, реально выполняющими функцию средства международного общения, профессиональной подготовки и приобщения к мировой культуре;

г) недостаточной научной разработанностью теоретических основ по формированию готовности будущих специалистов физической культуры к иноязычному общению.

Инновация в постановке целей повлекла за собой весь комплекс составляющих системы иноязычной подготовки будущих специалистов: концептуальный подход (интегративно-развивающий); иное понимание содержания дисциплины; образовательные технологии; изменение характера взаимодействия преподавателя и студента (преподаватель как фасилитатор).

Интегративность предмета требует использования интегративного подхода к использованию образовательных технологий по всем видам речевой деятельности. Например, чтение с использованием инноваций включает целую палитру видов и приемов работы, использование различных жанров текстов и видов чтения, что выгодно отличает структуру занятия от традиционного подхода при грамматико-переводном методе.

Таким образом, инновационность в обучении иностранному языку заложена в нашей авторской концептуальной модели. Главный акцент в реализации модели ставится на позитивные стратегии обучения, воспитания и

развития, а процесс образования строится на новых отношениях между преподавателем и студентом.

Изменение ролевых функций, как отмечает Г.А. Китайгородская [3], оказывается связанным с изменениями не только содержания, но и построением и логикой самого предмета. Самое главное в этом – содействие становлению субъектности студента, его самореализации в образовательном процессе, его мотивации к изучению иностранного языка.

Не секрет, что «Иностранный язык» как предмет боятся многие студенты в неязыковых вузах. А система контроля вообще представляет настоящее «пугало». Задача преподавателя в инновационном обучении создать обстановку доброжелательности и естественной необходимости контроля, как обязательного этапа, чтобы проверить свои достижения и успехи, а не использовать контроль в качестве средства запугивания и стресса.

В практической деятельности нашей кафедры иностранных языков инновационные идеи, методы и технологии носят пока экспериментальный характер, но уже дают положительные результаты. Для обобщения результатов используется мониторинг как метод сбора и анализа информации, внесения корректив в учебные программы.

В современных условиях нововведения, которые в недалеком прошлом осуществлялись в единичных случаях и назывались новаторством, сегодня по праву можно считать инновациями. Например, метод активизации возможностей личности и коллектива, будучи революционным в 70-е годы прошлого века менял существовавший тогда подход и методику иностранных языков, имеет сегодня все основания для использования в образовательном процессе. Этот метод признается педагогическим сообществом инновационным и сегодня происходит второй этап его развития, экспериментальная работа по его внедрению не только в систему курсового краткосрочного обучения, но и в начальные классы общеобразовательных школ [3]. Несмотря на популярность инновационной деятельности, не надо забывать об ее элементарных правилах. Поддерживая ученых, мы считаем, что инновационное явление есть ступень зарождения нового, которое может отвергнуть старое, но скорее будет его развитием [2]. Борьба двух противоположных сил и тенденций, между новым и старым составляет движущие силы развития.

Особое внимание необходимо уделять подготовке к инновационной деятельности [4]. В инновационной деятельности целый ряд факторов может снизить эффективность нововведений. К их числу относят следующие: слабость нормативно-правовой базы; недостаточная готовность преподавателей к инновациям; отсутствие программного обеспечения инноваций; недостаточное научно-методическое сопровождение инновационного образовательного процесса; неразработанность методик внедрения инноваций [4].

Исходя из вышесказанного, в своей модели мы предусматриваем не только условия формирования готовности к иноязычному общению, но и условия функционирования модели [9, 10].

Условиями реализации модели, которая по своей сути является инновационной, являются следующие:

– планирование подготовительного этапа реализации модели; инновационный подход к диагностированию студентов;

– подготовка преподавательских кадров по использованию инноваций; разработка научно-методического сопровождения образовательного процесса.

Результаты использования инноваций в процессе обучения иностранному языку – это не дань моде, а насущная потребность современной системы высшего образования.

Практическая значимость исследовательского проекта определяется конкретной направленностью на повышение качества обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе, проявляющемся в целевой установке на «готовность к иноязычному общению»; разработкой оценочной методики по определению уровня готовности; созданием контрольно-измерительного инструментария по определению результативности образовательного процесса; использованием комплекса инновационных технологий по обучению иностранному языку.

Литература

1. Готлиб, Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // *Социс.* – 2009. – № 2. – С. 122–127.

2. *Инновационные процессы в образовании: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апреля 2004 г., ЧППУ: в 3 ч.* – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – Ч. 1. – 280 с.

3. Китайгородская, Г.А. *Инновации в образовании – дань моде или требование времени?* / Г.А. Китайгородская // *ИЯШ.* – 2009. – № 2. – С. 2–7.

4. Котлярова, И.О. *Подготовка образовательного учреждения к инновационной деятельности* / И.О. Котлярова // *Педагогические инновации по педагогике, физической культуре, спорту и туризму: материалы регион. науч.-метод. конф.* – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – С. 246–248.

5. *Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики* / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.

6. Рябова, М.Э. *Иноязычие как фактор развития личности и общества* / М.Э. Рябова // *Общественные науки и современность.* – 2008. – № 2. – С. 167–176.

7. Силкина Н.В. *Теоретические основания содержания понятий инновационная и научная деятельность* / Н.В. Силкина, С.В. Силкин // *Педагогическая наука и образование: темат. сб. науч. тр.* – Вып. 6. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2006. – С. 309–318.

8. *Современный словарь иностранных слов.* – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.

9. Шаламова, Н.А. *Модель формирования готовности будущих специалистов физической культуры к иноязычному общению* / Н.А. Шаламова // *Интеграция высшего профессионального образования в сфере физической культуры: монография* / под общ. ред. проф. А.Я. Найна. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2008. – С. 357–380.

10. Шаламова, Н.А. *Роль и место иностранного языка в системе предметов гуманитарного цикла в педагогической теории и практике физкультурного вуза* / Н.А. Шаламова // *Современные технологии образования: сб. науч. тр. 2-й межрегион. заочной науч.-практ. конф.* – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – С. 209–215.

Поступила в редакцию 28 мая 2009 г.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЕТЕРИНАРНОГО ВУЗА

Н.Р. Максютова
УГАВМ

DIDACTIC MAINTENANCE OF THE FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF VETERINARY INSTITUTE STUDENTS

N. Maksjutova
Ural State Academy of Veterinary Medicine

Рассмотрены аспекты дидактического обеспечения процесса формирования информационной компетенции: определены компоненты, способы реализации в учебно-познавательной деятельности студентов ветеринарного вуза. Обоснованы возможности дидактического обеспечения как средства реализации поэтапного формирования информационной компетенции.

Ключевые слова: дидактическое обеспечение, информационная компетенция, содержание обучения, задачный метод, метод проектов.

The author of the article focuses attention on the aspects of didactic maintenance of the process of formation of the information competence. He speaks about components, ways of realization in learning and cognitive activity of veterinary institute students and defines them. The author gives proof of the opportunities of didactic maintenance as a means of realization of stage-by-stage formation of the information competence.

Keywords: didactic maintenance, information competence, learning content, method of a task, method of projects.

В современных условиях развития науки и инновационных технологий информационная компетенция специалистов, в том числе и ветеринарных врачей, признается одним из структурных компонентов профессиональной деятельности.

Анализ состояния исследуемой проблемы, определение основополагающих понятий и подходов к процессу формирования информационной компетенции позволили нам разработать дидактическое обеспечение, включающее организацию структуры содержания обучения, способы её реализации, а также формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающих достижение наиболее высокого уровня сформированности информационной компетенции будущих ветеринарных врачей.

Практика психолого-педагогических исследований В.И. Байденко, И.А. Зимней, Э.Ф. Зе-

ра, А.К. Марковой, С.Е. Шишова и других авторов показала различные подходы к определению понятия «информационная компетенция». Однако, опираясь на работы Э.Ф. Зеера [1], в своем исследовании мы определяем *информационную компетенцию ветеринарного врача как способность применять обобщенные знания и умения в области информационных технологий, реализуемые через эффективный поиск, сбор, анализ, преобразование информации, связанные с диагностикой, профилактикой и лечением сельскохозяйственных животных, а также с профессиональным самосовершенствованием в целом.* И выделяем следующие его компоненты.

Мотивационный компонент включает в себя потребность в работе с информацией, направленность на достижение цели, мотивацию учебно-профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент содержит знания

теоретических основ информационных технологий, логическое и критическое мышление.

Деятельностный компонент отражает умения и навыки работы с различными информационными ресурсами; умения планировать и самостоятельно осуществлять поиск, анализ, отбор и преобразование необходимой информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью; организованность, рефлексивность.

В исследовании мы опирались на положения системного, личностно-деятельностного и проблемного подходов.

Системный подход в рамках исследования дает возможность рассмотреть и разработать содержание курсов, направленных на формирование информационной компетенции, как целостную систему взаимосвязанных элементов: целей, содержания и организации обучения, субъектов педагогического процесса (педагог – студент), методов и форм процесса обучения с учётом будущей профессиональной деятельности студентов ветеринарного вуза. Личностно-деятельностный подход позволяет установить взаимосвязь и взаимодействие содержания обучения по обозначенной проблеме исследования, с учебной и преобразовательной (профессиональной) деятельностью будущих ветеринарных врачей с учетом особенностей и потребностей каждого студента. Проблемный подход в исследовании предоставляет возможность для поиска решений сложных информационных вопросов, требующих актуализации знаний, умений, навыков в области применения инновационных технологий будущими ветеринарными врачами.

Выявленные подходы позволили определить и обосновать дидактическое обеспечение формирования информационной компетенции будущих ветеринарных врачей.

В процессе диссертационного исследования на основе работ В.М. Монахова, И.А. Чошанова, П.А. Юцявичене и других авторов показано, что благоприятной средой процесса становления и развития основных компонентов информационной компетенции, превращения знаний, умений, навыков в средство решения профессиональных задач будущих ветеринарных специалистов в наибольшей степени способствует модульный подход к организации содержания обучения. Следует отметить, что структура программы учебной дисциплины как составная часть модели специалиста и ее модульное построение позво-

ляют оперативно реагировать на конъюнктуру рынка и социального заказа.

Проектирование содержания курсов обучения в рамках нашего исследования базируется на принципах системного квантования, динамичности, действенности и оперативности знаний, паритетности [4, 5], определяющие направление, цели, содержание, способы организации и управления информационной деятельностью студентов ветеринарного вуза.

Принцип системного квантования позволил обеспечить построение четкой структуры содержания курсов обучения, направленного на формирование информационной компетенции, с оптимальным объемом учебного материала, расположением материала в определенной системе, выделением смысловых опорных пунктов для эффективного запоминания и возможностью для индивидуального темпа продвижения студентов ветеринарного вуза по различным вариантам обучения.

Принцип динамичности определил возможность свободного изменения содержания курсов обучения с учетом внешних и внутренних условий, переработки, обновления и дополнения учебного материала в каждом курсе, направленном на формирование информационной компетенции студентов ветеринарного вуза.

Принцип действенности и оперативности знаний в исследовании позволил вести обучение многовариантным способом деятельности; интегрировать в деятельности приобретенные знания, умения, качества личности; принять организацию системы оперативной обратной связи в учебном процессе с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успешности обучения будущих ветеринарных врачей.

Принцип паритетности в исследовании регламентировал организацию взаимодействия преподавателя и студента; делегировал некоторые функции педагогического управления в функции самоуправления студентом; позволил освободить педагога от чисто информационной функции преподавания и создать условия для консультативно-координирующей функции.

Поэтапность процесса формирования информационной компетенции в исследовании обеспечивает спроектированная система базовых и дополнительных курсов, начиная с первого года обучения, с учетом уровня сложности, практической направленности, значимости в исследуемом процессе. Компоновка,

тесная взаимозависимость и приемственность между курсами, четко определенные задачи каждого курса в отдельности и раздела в целом позволяют нам говорить о системе базовых и дополнительных курсов при следующей последовательности их изучения и распределении по семестрам.

Основное содержание курсов регламентировано Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. В процессе проектирования выделены инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть включает фундаментальные понятия, законы, теории, важнейшие факты, методы, связанные с информационной деятельностью, обязательные для студентов академии. Вариативная часть призвана доопределить, конкретизировать содержание курсов через материал, отражающий специфику учебного заведения и необходимый для связи со специальными предметами, производственным обучением, то есть материал прикладного характера. Используя системный подход и принцип системного квантования, получена возможность построения курсов от общего к частному, логичного, последовательного изложения учебного материала, дифференциации смысловых звеньев содержания курсов по обозначенной проблеме исследования. Каждый спроектированный раздел представлен логически завершенной структурой с указанной целью обучения, информационным и методическим обеспечением, а также разработанной системой контроля.

Вместе с тем отметим, что проектирование содержания обучения предполагает свободу выбора преподавателем форм, методов и средств обучения. Как показывают психолого-педагогические исследования (Г.А. Балл, З.И. Калмыкова и др.) наиболее эффективным видом учебной деятельности является решение задач. Выбор задачного метода в исследовании обусловлен тем, что в структуре задачи отображаются цель, условия и информация о способе деятельности (А.В. Усова, И.Я. Лернер и др.); выполнение информационной деятельности будущих ветеринарных врачей может быть представлено комплексом действий, интерпретированных в виде задач (С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Н.Ф. Талызина и др.); обеспечивается активная деятельность обучающихся на всех этапах формирования информационной компетенции при высоком уровне мотивации (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, С.Е. Матушкин и др.); осуществляется

возможность разноуровневого обучения по индивидуальным образовательным траекториям (Г.Н. Неустроев, П.И. Чернецов и др.); имеются условия для объективной оценки результатов.

В процессе анализа всего разнообразия задач нами не обнаружено единой классификации, обеспечивающей системное использование задач в учебном процессе. Исходя из особенностей направления предметной подготовки ветеринарных врачей, в исследовании мы обратились к классификации, учитывающей характер и уровни познавательной деятельности [2]. В результате задачи были сгруппированы следующим образом:

– стандартные задачи, определенные четким условием, с известным способом решения и его обоснованием;

– обучающие задачи, не требующие доказательств; нацелены на отработку новых знаний по курсу информационных технологий с применением известного алгоритма решения;

– поисковые задачи, позволяющие переносить и применять знания о работе с информацией в новую ситуацию, дающие возможность изобретения нового способа решения или комбинирования уже известных способов решения информационных задач;

– проблемные задачи, нацеленные на самостоятельное накопление новых знаний, способов действий с информацией, их переработку, осмысление, всесторонний анализ и применение в будущей профессиональной деятельности;

– креативные задачи, предполагающие самостоятельное видение и постановку проблемы, самостоятельное выдвижение гипотезы и разработку плана решения информационной задачи.

С целью преодоления трудностей при решении задач нами разработана система уровневой дифференцированной помощи, благодаря которой решение задач исследовательского уровня постепенно становится репродуктивным, и сводится к решению, требующему простого переноса знаний. Кроме того, многовариантная система подсказок призвана обеспечить возможность дифференцированного и индивидуального подходов к процессу овладения умением решать задачи по обозначенной проблеме.

Таким образом, процесс формирования информационной компетенции будущих ветеринарных врачей будет более эффективным, если осуществляется в ходе решения задач,

позволяющих моделировать целостную информационную деятельность.

Реализация данного компонента предполагает соблюдение следующих правил: строить задачи с учетом возрастающей сложности и взаимосвязи в логике курса обучения; обеспечить показ обобщенных способов работы с информацией через решение задач; сформировать у студентов представление об информационных процессах в системе научных знаний посредством решения задач.

Сложная структура процесса формирования информационной компетенции задает комплексное использование форм обучения, интегрирующих все компоненты этого процесса. Как показывает практика исследований В.В. Гузеева, Е.С. Полат и других авторов, использование метода проектов в образовательном процессе приближает студента к проблеме; позволяет самостоятельно найти пути её решения; формирует способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи; развивает критическое мышление. Объединенные проектной деятельностью теоретические и практические знания меняют мотивацию к обучению, поскольку результат информационной деятельности можно увидеть, осмыслить, применить в реальной жизни.

Важно отметить, что каждый проект имеет четкую структуру, что позволяет составить поэтапную программу по его разработке [3]. Следуя данному положению, проект информационной деятельности студентов ветеринарного вуза в исследовании выстраивается в следующие этапы:

– целеполагание: постановка темы, формулировка задач, формы проведения, состав рабочей группы;

– планирование: обсуждение возможных вариантов решения проблем, распределения задач по группам, обсуждения методов исследования, поиска информации, творческих решений, а также определения критериев оценивания индивидуальной информационной деятельности студентов;

– исследование: самообразование и актуализация знаний по индивидуальным или групповым исследовательским задачам, промежуточные обсуждения полученных данных в группах; консультативная помощь преподавателя;

– выполнение: защита проектов, оппонирование;

– результаты: обобщение результатов и выводы; анализ успехов и ошибок.

В рамках проведенного эксперимента завершающим этапом реализации содержания обучения укрупненного раздела «Экспертные системы и системы поддержки принятия решений, моделирования и прогнозирования в профессиональной деятельности» курса «Информационные технологии в профессиональной деятельности» является проект «Врачебный консилиум». Цель данной работы состоит в отработке навыков самостоятельного использования информационных процессов при решении учебно-профессиональной задачи: нахождение информации о методах диагностики, лечения и профилактики при вспышке малоизученного опасного инфекционного заболевания крупного рогатого скота на крупной животноводческой ферме и применение собранной информации в поиске путей решения проблемы проекта. Защита проектов проведена в форме имитационной игры-консилиума, как наиболее свободной, естественной формы погружения студентов в реальную информационную деятельность для решения профессиональной проблемы.

Обобщая выше сказанное, мы считаем, что формирование информационной компетенции студентов ветеринарного вуза будет эффективным, если обеспечить интеграцию компонентов (мотивационного, когнитивного и деятельностного) посредством метода проектов, направленного на решение практико-ориентированных проблем и достижение реального практического результата в виде проекта индивидуальной информационной деятельности. Реализация данного компонента предполагает выполнение требований: актуальность выдвигаемых практико-ориентированных проблем; реалистичность выдвигаемых проблем, ориентированных на имеющиеся информационные ресурсы; четкость в планировании проектной деятельности; исследовательский характер деятельности студентов в ходе выполнения проекта.

Выявленные компоненты дидактического обеспечения тесно взаимосвязаны и взаимозависимы, представляют единую систему формирования информационной компетенции (в мотивационном, когнитивном и деятельностном аспектах), лежащей в основе самостоятельного осуществления информационной деятельности будущих ветеринарных врачей. Представленные материалы отражают взгляды автора по данной проблеме, которая не-

Теория и методика профессионального образования

достаточно изучена и требует дальнейших исследований.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 397 с.
2. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Оганесян, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.Я. Саннинский. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – С. 67.
4. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
5. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 68 с.

Поступила в редакцию 5 июня 2009 г.

ОСНОВАНИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СВОБОДЫ

Е.В. Семенова
УралГУФК

THE GROUNDS OF EVALUATION OF PROFESSIONAL FREEDOM EFFECTIVENESS

E. Semenova
Ural State University of Physical Education

Статья посвящена анализу цикличности процесса профессионализации, позволяющему учитывать специфические основания оценки эффективности профессиональной свободы деятельности.

Ключевые слова: профессионализация, цикличность, матрица оценки эффективности профессиональной свободы.

The article is devoted to the analysis of the cyclicity of professionalization process which enables to take into account the specific grounds of effectiveness evaluation of professional freedom.

Keywords: professionalization, cyclicity, matrix of effectiveness evaluation of professional freedom.

В рамках интеграции в мировое сообщество, российская система образования коренным образом изменила требования к профессиональной подготовке специалистов с высшим образованием, которые сегодня могут быть реализованы только на условиях формирования качественно отличающихся по содержанию и инструментарию принципов ведения образовательного процесса.

На основании проведенного теоретического анализа, мы полагаем, что эффективность процесса профессионализации будущих специалистов физической культуры обеспечивается при условии реализации следующих положений:

1) выявление и углубление ведущих психологических особенностей студентов, позволяющих активизировать профессиональное развитие на основе системной интеграции профессиональных способностей, возможностей и потребностей;

2) включение в образовательный процесс вуза освоения технологий профессионального целеполагания и реализации целей в соответствии с требованиями работодателей региона;

3) вариативное использование ресурсов

студенческого социума в усилении профессионального развития и повышении профессиональной референтности личностей и группы;

4) профессиональное саморазвитие педагога в ситуативном выборе стилей педагогической деятельности в зависимости от конкретной ситуации аудиторного занятия, способствующее усилению профессионализации личностей в образовательном процессе вуза.

Выделенные условия напрямую взаимосвязаны с принятием ценности творческой самореализации в профессии, что может быть, в свою очередь, обеспечено осознанием принимаемых и одобряемых профессиональным социумом границ профессиональной свободы.

Данные специфические аспекты профессионального образования могут быть сформированы в рамках реализации профессионалистического подхода.

Профессионалистический подход, содержание которого определяет Э.В. Балакирева, характеризуется «сориентированность педагогического образования на развивающиеся педагогические профессии и предполагает обоснование современного знания о профессии, принципах, путях и условиях его вклю-

Теория и методика профессионального образования

чения в педагогическое образование как систему, процесс и результат» [2, с. 9].

Мы уточним содержание профессиологического подхода с учетом отраслевой специфики образовательного процесса вуза физической культуры следующим образом: профессиологический подход определяет эффективность педагогического содействия профессиональному становлению студента высшего физкультурного вуза с учетом его субъективных особенностей и ценностей, формирующих активность профессионализации в образовательном процессе.

Характерно, что наше исходное предположение полностью совпадает по содержанию с названным подходом (табл. 1).

Наличие соответствия между выделенными условиями и содержанием профессиологического подхода позволяют сформировать эффективный стиль педагогической деятельности, основывающийся на теоретических разработках Е.А. Климова. Ученый полагал, что индивидуальный стиль деятельности является «индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [4, с. 49].

В.Г. Тютюков высказал предположение, что индивидуальный стиль деятельности формируется при условии, когда: «во-первых, педагогу важно осознать свои индивидуальные особенности и представить, как они мо-

гут отразиться на результатах его деятельности (осознать – не значит назвать и научно обосновать, возможно, осознание произойдет на эмпирическом уровне – на уровне констатации); во-вторых, педагог должен желать и уметь использовать свои индивидуальные особенности, оптимально организуя профессиональную деятельность» [8, с. 50].

Мы полагаем, что оптимальный стиль деятельности формируется на основании профессионального самоопределения как совпадения запросов общества и свойств личности на уровне способностей и потребностей. Концепция индивидуального стиля деятельности основана на следующих предпосылках, сформулированных Е.А. Климовым:

– наличие невоспитуемых личных качеств, существенных для профессионального успеха;

– вариативность использования личных адаптационных особенностей;

– наличие возможностей компенсации отдельных способностей за счет других;

– развитие профессионализма с учетом уникальности личности и внешних условий [4].

Учитывая интересы нашего исследования, уточним терминологически понятие «индивидуальный стиль». Учет ситуативных особенностей и личностных факторов педагогом является необходимым условием эффективности образовательного процесса. При этом реализуется индивидуальный стиль деятельности с учетом собственного уровня профессионального мастерства и учебной ситуации.

Таблица 1

Взаимосвязь условий эффективности профессионального образования и содержания профессиологического подхода

Условия эффективности профессионального образования	Содержание профессиологического подхода
Выявление и углубление ведущих психологических особенностей студентов, позволяющих активизировать профессиональное развитие на основе системной интеграции профессиональных способностей, возможностей и потребностей	Мотивационное
Включение в образовательный процесс вуза освоения технологий профессионального целеполагания и реализации целей в соответствии с требованиями работодателей региона	Целеполагающее
Вариативное использование ресурсов студенческого социума в усилении профессионального развития и повышении профессиональной референтности личностей и группы	Содержательное и организационное
Профессиональное саморазвитие педагога в ситуативном выборе стилей педагогической деятельности в зависимости от конкретной ситуации аудиторного занятия, способствующее усилению профессионализации личностей в образовательном процессе вуза	Инструментальное и организационное

Качественное влияние на эффективность педагогического процесса оказывает удовлетворенность педагога профессией и учет индивидуальных субъективных особенностей субъектов образовательного процесса. Следовательно, в большей мере нас удовлетворяет развитие педагогом уникального образования «ситуативно эффективный стиль педагогической деятельности». Важным аспектом в образовательном процессе является принятие студентами ценности транслируемого педагогом знания. Такое принятие может реализовываться сознательно, при условии, что субъекты образовательного процесса (как педагог, так и студент (студенческая группа)) принимают значимость конкретной проблемы для собственного профессионального развития как составляющей личной цели с одной стороны, и ситуативно удовлетворены собственной активностью, проявленной при ее освоении, с другой.

При формировании эффективного индивидуального стиля преподавания, педагог должен быть ориентирован на задействование собственных психологических особенностей, которые проявляются в процессе преподавания.

Способность учета специфики конкретной учебной ситуации проявляется педагогом через демонстрацию доминирующей стилевой позиции. Таких позиций нами было выделено три; за основу их классификации мы взяли реакцию педагога на изменившуюся ситуацию (возникшие препятствия) (табл. 2).

Данные положения транслируются педагогом в образовательном процессе посредством вариативности альтернативных позиций выбора с доминированием степени учета субъективных факторов участников образовательного процесса.

Последнее положение сформулировано на основании совпадения нашей позиции с позицией М.М. Шульги, которая пишет, что «вы-

бор становится неотъемлемым этапом развития и саморазвития, способствуя согласованию целей учебного процесса и образовательных потребностей студента. Автор также подчеркивает роль «личностных взглядов преподавателя на излагаемый материал», что, с одной стороны, повышает «степень ответственности преподавателя, но, одновременно, увеличиваются возможности его влияния на студента» [9, с. 149–150]. Другими словами, выбор из набора альтернативных вариантов действий определяет объем творчества педагога, реализующего индивидуальный стиль деятельности в конкретной ситуации.

Мы склонны согласиться с позицией С.В. Бажановой, полагающей, что удовлетворенность профессией взаимосвязана с мотивацией профессионально-педагогической деятельности. Это оказывает качественное влияние на эффективность педагогического процесса посредством трансляции отношения к излагаемому обучающимся материалу [1, с. 73].

В процессе проведения экспериментальной работы нами была выявлена интересная закономерность, которая заключается в том, что процесс профессионализации носит циклический характер. В данном случае речь идет о том, что образовательный процесс вуза должен учитывать волнообразный характер реализации механизмов профессионалогии, подчиняющийся не только биологическим, но и социально-психологическим циклам.

На начальной стадии включения субъекта в образовательный процесс вуза, максимально сильными являются мотивы профессиональной деятельности [7]. Однако знаниевая база в этот период еще не сформирована. Следовательно, профессиональная цель не может быть реалистичной. На данном этапе педагог должен создать такую социальную ситуацию, которая дала бы студенту возможность реализовать собственные мотивы освоения профес-

Таблица 2

Классификация реакции педагога на изменившуюся ситуацию

Профессиональная реакция	Характеристика реакции	Действие	Профессиональная характеристика
Гибкость	Способность обходить препятствия	Обход	Авторитарность
Адаптивность	Способность использовать препятствия	Использование	Демократичность
Эластичность	Способность получать синергетический эффект на основе использования взаимовлияния степени достижения цели от ресурсной базы	Изменение	Либеральность

сии путем корректировки профессиональных целей по координате «реалистичность».

Далее, с течением времени, происходит снижение интенсивности мотивов за счет частичного эмоционального выгорания. Педагогу следует сделать акцент на том факте, что студент уже имеет (освоил) некоторый профессиональный опыт и может делать самостоятельные выводы на этой основе. Фактически, педагогическое мастерство будет проявляться в том, сможет ли педагог активизировать переход студента из состояния «осмысление освоенного опыта» в состояние «генерация новых идей». Таким образом, из описанной взаимосвязи основных моделей профессионального образования и развития личности Э.Ф. Зеера [3, с. 134], мы можем сформировать новое видение процесса перехода субъекта с одного подуровня профессионализма на другой. При этом важным является наличие тренда развития, в котором выделяется критическая точка, которая может быть обусловлена либо внутриличностным конфликтом (осознание расхождения желаемого и действительного), либо наличием проблемы внешнего непризнания достижений личности (рис. 1).

При этом в точке кризиса (К) педагогическое воздействие должно быть ориентировано на поддержание мотивации профессиональной деятельности. В этом случае, как пишет

Е.М. Николаева, «фон адаптационной ситуации может оказаться настолько флуктуационным (неустойчивым), что человек может встать перед выбором – либо действовать, опираясь на уже апробированные, традиционные модели поведения, либо сформировать новое решение» [5, с. 172–183].

Согласно одному из основных положений гносеологии, движущей силой любого процесса являются противоречия. Возникающие противоречия приводят к «организации целенаправленной деятельности, обуславливая, тем самым, прогрессивное развитие потребности-мотивационной сферы» [7, с. 54–55]. В этом случае реален переход на следующий цикл профессионального развития, который Л.И. Анциферова характеризует необратимостью, прогрессом и регрессом, неравномерностью, зигзагообразностью, переходом стадий в уровни и единством тенденций к качественному изменению и к устойчивости [6].

Таким образом, образовательный процесс будет более эффективен, если педагог будет ситуативно учитывать индивидуальные субъективные особенности субъектов образовательного процесса.

Вариативность используемого стиля педагогической деятельности активизирует поисково-познавательную деятельность студентов на базе преемственности учебного материала; сочетание форм образовательного про-

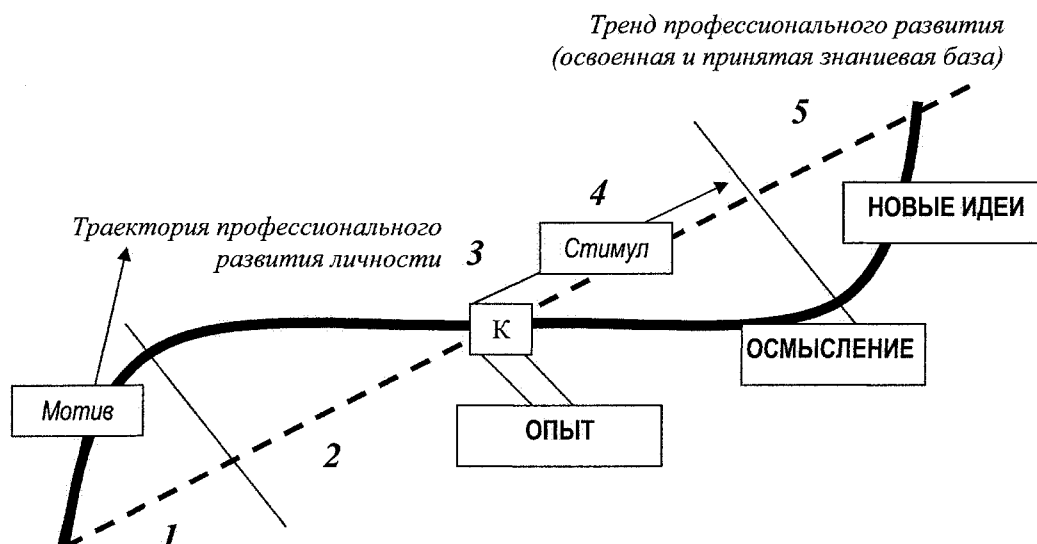


Рис. 1. Цикличность профессионального развития личности: 1 – учебно-профессиональная деятельность (начальный этап подготовки в рамках когнитивно ориентированной парадигмы); 2 – освоенный и принятый опыт (основной этап подготовки в рамках деятельностно ориентированной парадигмы); 3 – педагогическое воздействие (поддержание профессиональных мотивов); 4 – осмысление достигнутой профессиональной подцели (заключительный этап подготовки в рамках личностно ориентированной парадигмы); 5 – корректировка цели и формирование цели ближайшего развития

цесса зависит от профессиональной направленности и профессиональных целей студентов (как личных, так и коллективных). Активная обратная связь осуществляется в рамках субъективных оценок эффективности педагогического стиля поэтапно (по результатам освоения разделов курса). При этом следует учитывать социально обусловленные потребности студенческой группы в более глубоком освоении конкретных дидактических единиц учебного плана.

Эффективным средством будет включение в реализацию профессионального подхода принципа цикличности построения логики образовательного процесса на основе паритета между теоретической и практической составляющими учебного материала. Названное предполагает учет интегративного характера профессионального подхода.

Цикл является замкнутым, начальный элемент цикла определяется преподавателем ситуативно: это может быть цикл «от деятельности через опыт, его осмысление к новым идеям», либо «новые идеи, реализуемые в деятельности через опыт к осмыслению». В данном случае, профессиональная свобода педагога будет определяться эффективностью его выбора доминанты деятельности.

Важным аспектом является стимул к деятельности, понимаемый нами как внешнее воздействие, активизирующее требуемое поведение. В процессе деятельности формируются навыки и происходит корректировка используемого инструментария. Полученный на этом основании опыт становится основанием базы запрограммированных решений, позволяющей в рамках внутреннего побуждения (мотива) откорректировать личностно-приемлемые способы деятельности. Осмысленный личностью и ценностно принятый опыт становится основанием для развития соответствующих способностей, позволяющих достигнуть максимальной самореализации.

Здесь важно отметить, что любая деятельность по природе своей является творчеством, которое проявляется в процессе осуществления выборов (в первую очередь, способов деятельности). Цикличность процесса развития основывается на отсутствии противопоставления творчества запрограммированной деятельности. Данный процесс лежит в плоскости взаиморазвития и взаимовлияния, подчиняясь законам диалектики.

Важную роль в данном контексте играет не столько освоение субъектом элементов

творчества, формирование личной базы запрограммированных решений и создание на этой основе уникального личного творческого стиля деятельности, сколько осознание личной ответственности за собственный выбор и его последствия.

Выскажем предположение, что свобода творчества определяется степенью принятой профессиональной ответственности, и взаимосвязь эта прямая. Тогда становится возможным попытаться соотнести творческую деятельность и запрограммированные профессиональные действия со степенью профессиональной свободы / принятой профессионально ответственностью (рис. 2).

В начальный момент освоения, когда база запрограммированных действий еще не сформирована, деятельность осуществляется в рамках высокого уровня творчества (точка А). В процессе освоения специфических приемов и формирования навыков, объем творчества в деятельности сокращается, создавая базу запрограммированных действий (точка Б). Данная область предполагает максимальное освоение социального опыта с выбором личностно-приемлемых способов реализации деятельности. В это время субъект деятельности находится на дефицитном уровне профессионального развития, неся минимальный объем ответственности за результаты своего труда, так как все технологии являются апробированными и подтвердившими свою эффективность.

После достижения «насыщения» базы запрограммированными и традиционно транслируемыми навыками, личность переходит к стадии освоения инновационного опыта, реализуя взаимосвязанные возможности личного развития в творчестве на основе инновационности (точка В). При этом личность принимает на себя ответственность по выбору реализуемых технологий деятельности. Именно этот аспект определяет свободу личности на компетентностном уровне.

Переход к точке Г в этом случае возможен при условии формирования уникального индивидуального стиля деятельности, имеющего высокий уровень эффективности: сокращение запрограммированной составляющей объясняется не исключением из практики апробированных навыков, а их ситуативно эффективным использованием в рамках творчества. Далее цикл будет развиваться на качественно ином уровне, предполагающем философско-ценностное осмысление деятельности

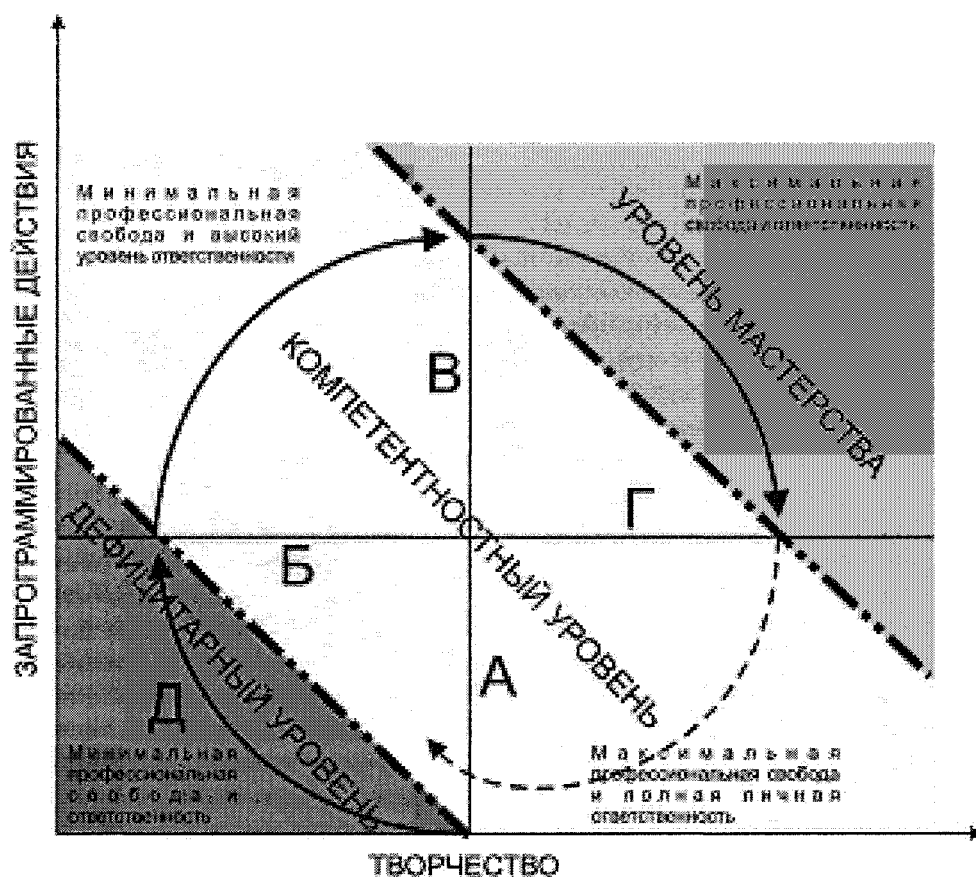


Рис. 2. Матрица оценки эффективности профессиональной свободы / профессионального творчества

и принятие общественной ее значимости как личностной. Названные характеристики определяют уровень мастерства как полной свободы творческой профессиональной деятельности и полной профессиональной ответственности как за процесс (способы его реализации), так и за результат (по качественно-количественным критериям).

Таким образом, эффективность профессиональной свободы определяется качественно соотношением запрограммированных профессиональных действий и творчества с одной стороны, и принятой ответственностью за результаты собственной деятельности – с другой. Данное положение определяет качественные основания оценки эффективности профессиональной свободы.

В рамках интегративных субъект-субъектных и субъект-полисубъектных отношений совместно обоснована поэтапная логика, содержание и структура педагогического взаимодействия. Профессиологический подход отличается полным взаимопониманием между преподавателем и студентами, активизированным активной и эффективной обратной связью, на

основании которой формируется коррекция способов взаимодействия и взаимовлияния. При этом априори предполагается, что взаимным является содействие профессиональному развитию обеих взаимодействующих сторон.

Мы провели анкетирование педагогов, имеющее своей целью выявление факторов, стимулирующих и препятствующих развитию, саморазвитию преподавателей. К первым были отнесены факторы, ограничивающие возможность творчества: инерционность, разочарование в результате имеющихся ранее неудач, отсутствие поддержки со стороны, враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих перемены и стремление к новому. К стимулирующим профессиональную свободу факторам мы отнесли: доверие, новизну деятельности, возможность экспериментировать, самообразование, интерес к работе, возрастающую ответственность, признание коллектива и научно-исследовательскую деятельность. Нами была использована 5-балльная вербально-числовая шкала, в которой 1 – минимальное значение, 5 – максимальное значение. Данные суммар-

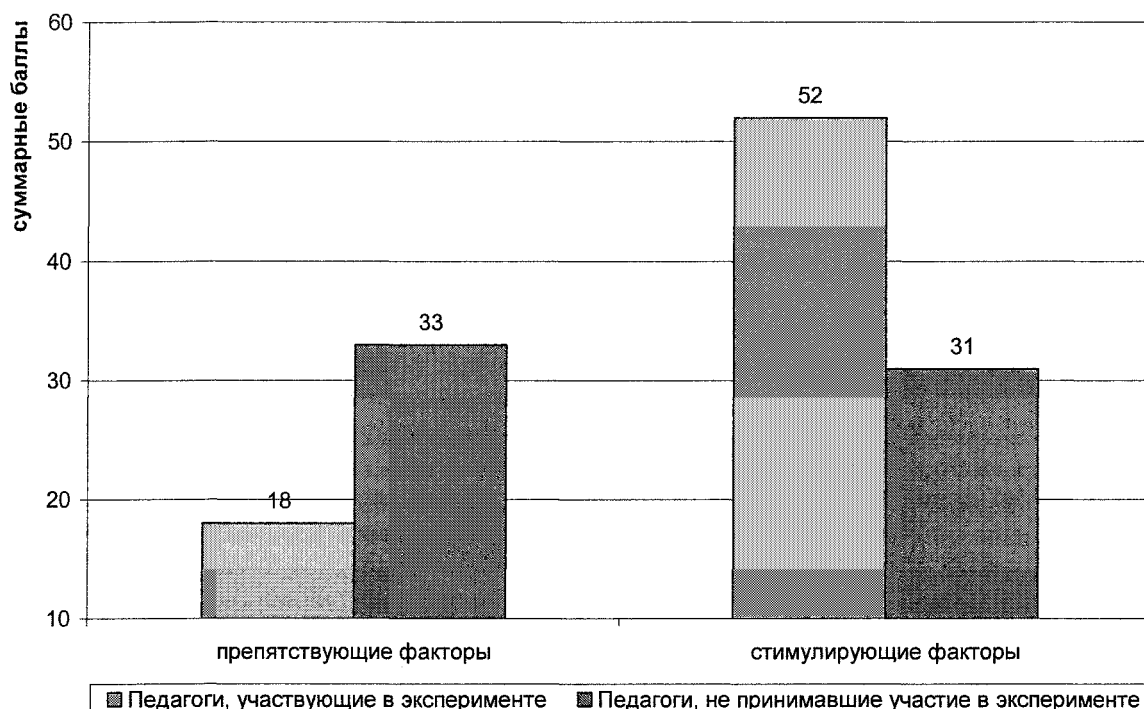


Рис. 3. Динамика препятствующих и мотивирующих факторов профессиональной деятельности педагогов

ных характеристик определяли количественные основания оценки эффективности профессиональной свободы.

В результате нами получены следующие данные (рис. 3).

Таким образом, педагоги, участвующие в эксперименте, выявили только 18 баллов по препятствующим факторам и 52 – по стимулирующим; для педагогов, не участвующих в эксперименте, эти данные составили 33 и 31 соответственно. Другими словами, не участвующие в эксперименте педагоги выделяли большее влияние (в 1,83 раза) препятствующих факторов и меньшее (1,68 раза) стимулирующих. Для препятствующих факторов различия являются достоверными ($P < 0,05$): $t_{\text{расч.}} = 5,8$, $t_{\text{табл.}} = 2,36$. Для стимулирующих факторов различия являются достоверными ($P < 0,05$): $t_{\text{расч.}} = 4,02$, $t_{\text{табл.}} = 2,18$.

Мотивационное обеспечение педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся основано на удовлетворении потребностей в профессиональной самореализации субъектов образовательного процесса. Это в равной мере относится к обеим взаимодействующим сторонам. Важно, что величину и направленность мотивационного вектора развития в реализации профессионального подхода определяет инструментальный ком-

понент, формирующий на расширяющемся уровне содержание освоенного профессионального опыта.

Названные компоненты в совокупности способствуют повышению ответственности студента перед собой за личную профессиональную подготовку, повышая эффективность образовательного процесса в вузе в целом.

Индикаторное использование качественно-количественных оснований оценки эффективности профессиональной свободы определяет технологию образовательного процесса, в котором предполагается реализация комплексного профессионального анализа субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей), качественно-количественных характеристик процесса взаимодействия и взаимовлияния, а также определения субъективно воспринимаемой эффективности применяемых методов.

Литература

1. Бажанова, С.В. Акмеологические факторы развития мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Бажанова. – Саранск: Ульян. гос. ун-т, 2004. – 211 с.

2. Балакирева, Э.З. Профессиологические

Теория и методика профессионального образования

основы педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.З. Балакирева. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2008. – 45 с.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

4. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 249 с.

5. Николаева, Е.М. Социализация личности как проблема социальной синергетики: дис. ... д-ра филос. наук / Е.М. Николаева. – Казань: Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. – 303 с.

6. Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л.И. Анцыферова; Акад.

Наук СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1981. – 365 с.

7. Радина, Л.В. Психолого-акмеологические особенности ценностных ориентаций личности на этапе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Радина. – М.: Рос. академия гос. службы при президенте РФ, 2001. – 122 с.

8. Тютюков, В.Г. Дидактико-акмеологическое преобразование специального содержания учебного процесса в высшей физкультурной школе / В.Г. Тютюков // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 6. – С. 48–51.

9. Шульга, М.М. Социализация в образовательном пространстве высшей школы современной России: дис. ... д-ра социол. наук / М.М. Шульга. – Ставрополь: Ставроп. гос. ун-т, 2006. – 347 с.

Поступила в редакцию 29 мая 2009 г.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

Н.М. Старова
Челябинский монтажный колледж

ESSENCE OF THE CONCEPT “PROFESSIONAL AND COMPETENT CULTURE OF A FUTURE SPECIALIST”

N. Starova
Chelyabinsk Assembly College

Уточняется научное представление о профессионально-компетентностной культуре специалиста, подходы к этому понятию, выделены структурные компоненты, даны направления формирования заданного качества специалиста в образовательном учреждении.

Ключевые слова: культура, культура личности, профессиональная культура, профессиональная компетентность, профессионально-компетентностная культура, профессиональная подготовка будущих специалистов.

The article is devoted to professional and competent culture of a specialist, to approaches to this concept and its structural components. It reveals the directions of formation of the specified quality of a specialist in an educational institution.

Keywords: culture, personal culture, professional culture, professional competence, professional and competent culture, professional training of future specialists.

Новые экономические условия выдвигают новые требования к современным специалистам. Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы.

Анализ социально-педагогических исследований результативности профессиональной подготовки студентов показывает, что большинство молодых людей отмечают у себя неспособность творчески действовать, ощущают себя не готовыми к планированию своих дальнейших перспектив в профессиональной деятельности. Это значит, что проблема профессиональной подготовки нуждается в дальнейшем исследовании.

В динамично меняющихся экономических условиях основным направлением совершенствования процесса профессионального образования должна стать идея полноценного развития личности будущего специалиста. В связи с этим, сущность профессиональной подготовки закономерно рассматривается

не как «овладение ремеслом», а как процесс становления и развития личности и профессиональной компетентности будущего специалиста.

Чтобы разрешить эту проблему, необходимо на этапе профессиональной подготовки в учебном заведении сформировать у будущих специалистов специфическое качество личности, определяющее меру и способ овладения ими профессиональной компетентностью, то есть сформировать профессионально-компетентностную культуру специалиста. Трудность заключается в отсутствии общепризнанного определения указанной категории. Перед нами стоит задача – уточнить научное представление о данной категории, выделить структурные элементы, что позволит сформировать указанное качество у будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Профессионально-компетентностная культура – явление сложное. Определение сущности профессионально-компетентностной культуры требует анализа понятий «культу-

ра», «культура личности», «профессиональная культура», «профессиональная компетентность» и их взаимосвязи. Для этого необходимо изначально определиться с понятием «культура».

Существуют разные подходы к изучению феномена культуры, сложившиеся в различных областях знания. Анализ педагогической литературы показал, что понимание культуры и перспектив ее развития зависит от профессиональных, социальных установок исследователей. В настоящее время в изучении культуры определились три аспекта, рассматривающих ее как:

- 1) совокупность материальных и духовных ценностей;
- 2) специфический способ человеческой деятельности;
- 3) процесс творческой самореализации сущностных сил личности [4].

Рассмотрение культуры как совокупности материальных и духовных ценностей приобретает особую значимость в теории и практике. Исходя из этого, особый интерес представляют исследования, раскрывающие аспект категории «ценность». Под ценностями принято понимать представления общества в целом, их убеждения и предпочтения, выраженные в поведении. «Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей» [10, с. 293]. Для личности значимость культурных ценностей выступает мерой нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности не только познавать, но и изменять свой внутренний мир в соответствии с этими ценностями.

Культура имеет личностно-творческую природу. Развитие культуры происходит параллельно эволюции человеческой деятельности. Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности и наоборот. В этой связи категории «культура» и «деятельность» исторически взаимосвязаны. Развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует также совершенствованию культуры. В процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает ее субъектом.

Представляет интерес позиция Г. Коджаспировой и А. Коджаспирова, которые считают, что эффективность любой деятельности зависит от культуры личности. «Культура личности определяет, на сколько широко способен субъект осмысленно решать частные задачи, чутко реагировать на условия и требо-

вания социума, насколько развито в нем чувство нового, способность «не отстать» от темпов развития общества и при этом, насколько эти качества пронизывают понимание общечеловеческих приоритетов» [5, с. 25].

Опираясь на исследования А.М. Баскакова [1] и Н.Б. Крыловой [6], в области культуры личности можно выделить следующие системы: знаний и интересов, убеждений, индивидуальных норм поведения, социальных чувств.

Применительно к нашему предмету исследования для будущего специалиста система знаний и интересов личности образуют кругозор, который формируется на базе информационных знаний. Его показателем можно считать активно действующий понятийный запас. Кругозор, эрудиция личности развиваются в процессе познавательной деятельности и связанной с ней познавательной активности. Система убеждений образует мировоззренческий уровень культуры, который формируется на базе интересов, жизненных предпочтений и ценностных ориентаций в процессе деятельности, рефлексии. Его показателем служит идейная позиция личности. Система индивидуальных норм поведения образует уровень регуляции социального поведения, который формируется на базе культурных образцов и принципов поведения. Формирование происходит через различные формы общения и самовоспитания. Они реализуются в поведении, а также творческой активности личности. Система социальных чувств образует уровень эмоциональной культуры, формирующейся на базе переживаний процессов деятельности и поведения.

Культура личности как интегральный показатель поведения и деятельности, а также творческого начала складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих и является базой для формирования профессиональной культуры.

Вычленение профессиональной культуры является результатом общественного разделения труда, что вызвало обособление некоторых видов социальной деятельности. «Профессиональная культура – социально-профессиональное качество субъекта труда, которое представляет собой степень овладения достижениями научно-технического и социального прогресса и является личностным аспектом культуры труда» [7, с. 243]. Термин «профессиональная культура» подчеркивает, что культура рассматривается в отношении спе-

цифического качества деятельности специалиста и раскрывает предметное содержание культуры, определяемое спецификой профессии, профессиональной деятельности и профессионального сообщества.

Требования, которые выдвигает общество к будущему специалисту, определяют новые цели системы профессионального образования, которые выражаются языком «компетенций» и «компетентностей». Основы профессиональной компетентности являются важнейшим компонентом профессионально-компетентностной культуры будущего специалиста. В социально-педагогическом контексте проблема компетентности актуальна, но необходимо отметить, что в исследованиях современных ученых нет единства в отношении содержания этого понятия. Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что независимо от трактовки компетентность всегда рассматривается в контексте соответствующей ей деятельности, формируется в ходе освоения человеком деятельности, характеризует степень готовности человека к деятельности, эффективность ее осуществления, принимается как значимое новообразование личности, представляющее собой интеграцию различных компетенций.

Изучив, проанализировав и сопоставив исследования ученых в области компетентности специалиста [2, 3, 8] и учитывая, что компетентность – это не только овладение компетенциями, но и личностное отношение человека к предмету деятельности, мы выделяем следующие компоненты компетентности: когнитивный, мотивационный, операционный, рефлексивный. Когнитивный компонент включает знания теоретического и технологического характера, необходимые студенту для будущей профессиональной деятельности. Мотивационный компонент отражает личностное отношение специалиста к профессиональной деятельности, выраженное в целевых установках. Операциональный компонент профессиональной компетентности базируется на общих приемах и способах интеллектуальной деятельности (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация), общих и специфических умениях. Рефлексивный компонент характеризует осмысление, самоанализ и самооценку студентом собственной профессиональной деятельности и ее результатов, уточнение путей ее организации, определение на основе своего собственного опыта оптимальных методов и приемов работы.

Категория «компетентность специалиста» неслучайно включена в понятие «профессионально-компетентностная культура», так как существует определенная разница между знающим и компетентным человеком. Она заключается в том, что знающий человек эрудирован и пытается выполнять профессиональную деятельность, а компетентный специалист знает и достигает эффективных результатов в своей деятельности. По мнению М.А. Холодной, дело не в объеме знаний, не в их прочности и глубине (знания слишком быстро устаревают), не в их системности (чрезмерно систематизированные знания могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему), а в том, как организованы индивидуальные знания и в какой мере они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений [9].

Из сказанного можно заключить, что компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой специалиста. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно меняющихся профессиональных ситуациях.

Опираясь на изложенные выше теоретические положения, профессионально-компетентностную культуру специалиста можно характеризовать как интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование, включающее когнитивный, мотивационный, операционный, рефлексивный компоненты, позволяющее определить меру и способ овладения профессиональной компетентностью.

С нашей точки зрения, профессионально-компетентностная культура специалиста определяет, как и в какой степени, профессиональная деятельность станет для него значимой, насколько успешно будут взаимодействовать в ее деятельности знания, умения и навыки, а также мотивационная, этическая и социальная составляющая личности, система ценностных ориентаций, профессиональные привычки и т.д. Исходя из вышесказанного, профессионально-компетентностная культура дает возможность специалисту видеть рост собственной компетентности и вносить в него коррективы при необходимости.

Принимая во внимание сказанное, мы выделяем профессионально-компетентностную культуру через систему следующих критерияльно-показательных признаков:

– ценностного отношения к компетент-

ному осуществлению профессиональной деятельности, понимаемого как совокупность ценных профессиональных ориентаций, проявляемых в профессиональных действиях, поступках;

– технологической готовности к компетентному осуществлению профессиональной деятельности, состоящей в готовности осуществлять диагностическую, организационную, рефлексивную деятельность, каждая из которых выражается в формировании соответствующих умений;

– готовность к творческой деятельности, которая включает творческий потенциал.

Методологической основой исследования проблем, связанных с формированием профессионально-компетентностной культуры, выступают культурологический, деятельностный и компетентностный подходы. Использование указанных подходов позволяет целенаправленно и эффективно моделировать процесс.

Относимые к разным сторонам образовательного процесса указанные подходы взаимодействуют и дополняют друг друга. Если рассматривать выбранные подходы через призму основных категорий педагогики (цель, содержание, формы, методы, средства обучения, результаты), то каждый из подходов необходим применительно к отдельным категориям. Относительно цели наиболее подходящим является культурологический подход, применительно к содержанию, а также результатам образования (что в свою очередь определяет его содержание) – компетентностный подход, к организации учебного процесса – деятельностный.

В заключении хочется отметить, что проблема формирования профессионально-компетентностной культуры является одной из актуальных в профессиональной подготовке специалиста. Анализ теоретических исследований по проблеме формирования и развития профессиональной культуры и профессиональной компетентности позволяет сделать

вывод, что профессионально-компетентностная культура является важной профессионально-личностной характеристикой, позволяющей специалисту решать встающие перед ним профессиональные проблемы.

Литература

1. Баскаков, А.М. Педагогика: учеб. пособие для вузов / А.М. Баскаков. – Челябинск: ЧГАКИ, 2007. – 243 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2006. – № 8. – С. 20–26.
4. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учеб. пособие / И.Ф. Исаев, М.И. Ситников. – М.; Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 244 с.
5. Коджаспирова, Г. Педагогический словарь / Г. Коджаспирова, А. Коджаспирова; ред. В.Е. Якун. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
7. Российская социологическая энциклопедия / ред. Т.В. Осипова. – М.: ИНФРА-М: Норма, 1998. – 672 с.
8. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 35–41.
9. Холодная, М.А. Можно чего-то не знать, но обязательно быть умным: умственное воспитание учащихся / М.А. Холодная // Директор школы. – 2000. – № 7. – С. 24–30.
10. Хоруженко, К.М. Культурология: энцикл. словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов на/Д.: Феникс, 1997. – 320 с.

Поступила в редакцию 20 февраля 2009 г.

Вопросы общего образования

УДК 378
ББК 448+430/49

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Л.В. Корнилова
ГОУ ДПО ЧИППКРО

COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS OF THE SECOND GENERATION STANDARDS

L. Kornilova
Chelyabinsk Institute of Retraining and Further Training of Educators

Рассматриваются материалы стандартов второго поколения в свете современных требований образовательной системы, их актуальность. Выявляются скрытые и явные причины несостоятельности существующих ранее стандартов. Раскрываются особенности новых механизмов организации образовательной деятельности с точки зрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: стандарты второго поколения, универсальная учебная деятельность, система оценивания достижений учащихся, компетентность, компетенция.

The article is based on the materials of the second generation standards in the light of the up-to-date education system. The article shows the secret and explicit reasons of failure of the previous standards and the new ways of educational activities organization from the point of view of competence approach.

Keywords: second generation standards, universal educational activities, assessment system of pupils' achievements, competence, competences.

«...Образовательная система должна вобрать в себя самые современные знания и технологии. Уже в ближайшие годы необходимо обеспечить переход к образованию по стандартам нового поколения, отвечающим требованиям современной инновационной экономики».

Владимир Путин
из выступления на расширенном заседании
Государственного совета 2008 г.

В декабре 2004 года принято решение о разработке стандартов второго поколения. В связи с этим возникло несколько вопросов: каковы роль и место системы образования в жизни российского общества, что такое система образования как институт?

В основу разработки стандартов второго поколения разработчики положили один из

ключевых тезисов Послания В.В. Путина Федеральному собранию 2004 г.: «Мы строим открытое гражданское общество». Этот тезис получил дальнейшее развитие и был конкретизирован в первом Послании Президента Российской Федерации Д.А. Медведева, где он, говоря о гражданском обществе, отметил, что надо, прежде всего, исходить из того, что это – требования семьи, общества и государства к результатам образования.

Специалисты утверждают, что работать по ныне действующим стандартам (установленным ещё в 1998 году) образовательные учреждения больше не могут. Причин тому несколько. Во-первых, в законе «Об образовании» прямо сказано, что стандарты должны обновляться не реже, чем один раз в 10 лет. Во-вторых, в сентябре 2003 года Россия подписала Болонскую декларацию, предусматри-

вающую к 2010 году построение единой европейской зоны высшего образования. С этим связывают появление изменений в законодательных актах о введении двухуровневого высшего образования, повлекшего за собой, соответственно, необходимость в изменении образовательных стандартов. Но это всё внешние причины. Как утверждают разработчики стандарта второго поколения, есть ещё и скрытые от постороннего глаза, но не менее существенные мотивы для коренной модернизации системы образования.

«Дело в том, что действующий стандарт имеет много пробелов, несовместимых с сегодняшними реалиями, – поясняет один из авторов стандарта общего образования второго поколения академик Российской академии образования Александр Кузнецов. Этот стандарт обращён в сторону учителя и ученика, хотя декларируется, что он представляет собой некую совокупность согласованных потребностей общества, личности и государства» [1, с. 39].

«Обвиняют» сегодняшний вариант стандарта и в том, что он не имеет целостной структуры, поскольку включает в себя федеральный, региональный компонент и компонент образовательного учреждения. Комментируя ситуацию, заместитель директора департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки Наталья Третьяк отмечает, что государственный образовательный стандарт как документ, утверждаемый Правительством Российской Федерации, наличествует только в части федерального компонента. Кроме того, составляющая федерального компонента – «обязательный минимум содержания основных образовательных программ» – постоянно вызывает дискуссии в обществе, в результате которых обязательный минимум перерастает в постоянно расширяющийся максимум набора знаний, но не конкретных умений и компетенций выпускников. Требования к уровню подготовки выпускников зачастую сформулированы на знаниевой основе (заучивание, запоминание) и не ориентированы на формирование устойчивых компетенций».

«Прежняя версия стандарта декларировала, что она является основой не только индивидуальной оценки учащегося, но и неким средством аттестации всей системы образования на уровне отдельных школ, – продолжает А. Кузнецов. – Однако никаких механизмов для реализации этой аттестационной функции

не предлагалось. Результаты образования связывались исключительно с прикладными знаниями ученика, тогда как в новом стандарте говорится о критериях оценки, в том числе и образовательной системы – об общеинтеллектуальных и общеучебных умениях ученика. Появился даже более точный термин «универсальная учебная деятельность», под которым понимаются виды деятельности, способствующие выполнению различных социальных ролей, то есть умения сравнивать, сопоставлять, анализировать и так далее. Второй компонент оценки – личностный результат, то есть, познавательная потребность, ценностные ориентации, гражданская позиция ученика. Соответственно, изменилось само понятие «результаты образования, воспитания и формирования универсальных учебных действий», и в новом стандарте, помимо предметных программ, представлены программы социализации и воспитания, формирования универсальных учебных действий» [1, с. 39].

Миссия новой системы образования четко соотносится и с важнейшими социальными эффектами системы образования – это обеспечение социальной и духовной консолидации нации, конкурентоспособности и безопасности личности, общества и государства. Это второй очень важный момент с четкими целями – воспитание гражданина России. Говоря об этом, мы должны и семье, и обществу, и государству дать ответ на вопрос – что мы понимаем под российской идентичностью? Прежде всего, это этническая, региональная идентичность, чувство малой Родины. Это очень важно для любого человека, поэтому в основу разработки философии нового стандарта была положена концепция многокультурного плюрализма – все нации и народы, проживающие на территории Российской Федерации, равны между собой и имеют равные права на развитие своей культуры, своего языка и т.д. в рамках одной российской культуры.

Впервые за длительное время на разработку стандартов было выделено почти три года. Это страшает от скоропалительных экспериментов, которые сегодня придумывали, а завтра начинали претворять в жизнь. Два года, которые были даны на разработку, были посвящены вопросам системного характера как общеметодологического, так и психолого-педагогического.

Наиболее серьезным результатом этого этапа является разработка программы универсальных учебных действий, апробация кото-

рой показала хорошие результаты. К подобным разработкам можно отнести новую систему оценивания достижений учащихся, основанную на критериальном подходе, а также изучение и обобщение требований семьи, общества и государства к результатам образования, которые позволили создать новый для нашей педагогики документ – «Планируемые результаты освоения основных образовательных программ общего образования по учебным предметам», являющийся ориентиром в деятельности образовательного учреждения. Апробация материалов и документов федерального государственного образовательного стандарта общего образования (начальное общее образование) прошла в 14 субъектах Российской Федерации. В этом числе и в Челябинской области. Работы по организации и проведению апробации федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения и материалов, обеспечивающих нормативное и инструментальное сопровождение их введения в Челябинской области проводились ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». В работе приняли участие 7 территорий (муниципальных образований) и 19 общеобразовательных учреждений Челябинской области. Апробационные площадки муниципального уровня были открыты в 5 городских округах и 2 муниципальных (сельских) районах. По видам общеобразовательных школ в апробации участвовали: 10 средних общеобразовательных школ; 2 школы с углублённым изучением отдельных дисциплин, 3 лицея, 3 гимназии, 1 начальная общеобразовательная школа. Надо отметить, что результаты, которые были по апробации стандартов второго поколения, показывают, что отношение к той работе, которая была сделана Российской академией образования, в целом, позитивная. Одним из важнейших результатов, считают разработчики и участники апробации, явилась поправка к ст. 7 Закона Российской Федерации «Об образовании» в определении понятия стандарта. В предыдущей версии оно было таким: «Стандарт – это обязательный минимум содержания образования, требований к уровню подготовки выпускника». То есть фиксировался некий набор дидактических единиц, которые выпускник должен был показать на выходе. Сегодня под стандартом понимается система требований: требования к результатам освоения основных образовательных про-

грамм, требования к структуре основных образовательных программ и требования к условиям реализации основных образовательных программ.

Иновационность стандартов второго поколения, на наш взгляд, заключается в том, что если ранее в основу стандарта закладывался предметно-ориентированный подход, то сейчас он основывается на личностно ориентированном подходе. Задачей становится развитие личности, а не только запоминание информации по предмету [1, 2]. Таким образом, в основу ложится компетентностный подход, при этом сохраняется традиционная фундаментальность и универсальность.

На наш взгляд, необходимо отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность».

Необходимо отметить, что в Глоссарии стандартов второго поколения даётся определения понятий, отражающих компетентностный подход. Приведём основные из них. Так, компетентность определяется, как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную компетентность в сфере личностного самоопределения и др., а также компетентность образовательную, которая определяется как способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях. В зависимости от содержания образования (учебных предметов и образовательных областей) различают ключевые: метапредметные, общепредметные и предметные компетенции. А «компетенция» определяется как 1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. Следовательно, компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается, как должное быть достигнутым (некий образец). Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является

сферой отношений, соответствующих между знанием и действием в практике.

На основе вышеизложенного новая структура стандарта второго поколения включает в себя следующие требования:

– к результатам освоения основных образовательных программ (к общим, социальным, профессиональным компетенциям, а также знаниям, умениям и развитию личностных качеств обучающихся, обеспечивающим реализацию соответствующих компетенций);

– к структуре основных образовательных программ, включающие требования к соотношению (объемам) составляющих основной образовательной программы (гуманитарная, естественнонаучная, математическая и др.), а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, которая формируется участниками образовательного процесса;

– к условиям реализации основных образовательных программ (т.е. требования к обеспечению реализации основной образовательной программы).

Принципиальным отличием стандартов второго поколения является их ориентация на результат образования.

Результат компетентностного подхода в образовании определяют следующие направления формирования качеств личности [3]:

• личностное развитие – развитие индивидуальных нравственных, эмоциональных, эстетических и физических ценностных ориентаций и качеств;

• социальное развитие – воспитание гражданских, демократических и патриотических убеждений, освоение основных социальных практик;

• общекультурное развитие – освоение основ наук, основ отечественной и мировой культуры;

• интеллектуальное развитие – развитие интеллектуальных качеств личности, овладение методологией познания, стратегиями и способами учения, самообразования;

• коммуникативное развитие – формирование способности и готовности свободно осуществлять общение на русском, родном и иностранном языках, овладение современными средствами вербальной и невербальной коммуникации.

Таким образом, введение федерального государственного образовательного стандарта

общего образования в рамках компетентностного подхода позволит:

– обеспечить единство федеральных требований к образовательным программам и условиям их реализации на всей территории Российской Федерации, преемственность образовательных программ различных уровней образования и преемственность в исторически сложившейся культуре формирования образовательных программ;

– повысить требовательность к разработке содержания образования образовательными учреждениями всех уровней, а также создать предпосылки для более объективного контроля за их деятельностью.

Разработчики особенно подчеркивают, что образовательная программа формируется самим образовательным учреждением и должна обеспечивать достижение планируемых результатов. В свою очередь, образовательный процесс должен обязательно иметь ресурсное подкрепление. Другими словами, должен быть ресурс, который обеспечивал бы процесс достижения результата.

Можно сделать вывод, что в стандартах второго поколения четко выстраивается система развития компетентностей. Разработчики и участники апробации считают, что внедрение стандартов второго поколения приведёт к получению основного результата – освоению обобщённых способов действий (компетенций), достижению новых уровней развития личности (компетентностей).

Литература

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. Акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Кондаков, А. Новый образовательный стандарт: изменения в практике [Текст] / А. Кондаков // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 57–59.

Поступила в редакцию 20 мая 2009 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

И.А. Колесников
МОУ «Гимназия № 9», г. Шадринск

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS AS A PEDAGOGICAL CONCEPT

I. Kolesnikov
Gymnasium № 9, Shadrinsk

Обосновывается актуальность проблемы профессионального самоопределения старших школьников в условиях провозглашения свободы профессионального образования и профессиональной мобильности выпускников учреждений профессионального образования, дается определение понятия «профессиональное самоопределение» и указываются возрастные особенности личности, значимые для становления ее жизненного пути в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, процессы самоопределения, этапы самоопределения.

The article touches upon the topicality of the problem of professional self-determination of senior pupils under the circumstances of declaration of professional education freedom and under the circumstances of occupational mobility of students graduating from institutions of professional education. The author of the article defines the concept of professional self-determination and states age-related changes which are significant for a personal course of life at the senior school age.

Keywords: personal self-determination, professional self-determination, self-determination processes, self-determination stages.

Вопрос социализации и подготовки подрастающего поколения к трудовой деятельности волновал умы человечества с давних пор. Об этом говорили и писали очень многие. Сегодня, когда нашу страну будоражат сильнейшие общественно-экономические трансформации, когда волна мирового экономического кризиса докатилась и до нас, проблема выбора молодыми людьми своего жизненного пути и получения профессии встает особенно остро. В первую очередь она волнует старших школьников, для которых выбор своего дальнейшего образования и получение профессии превращается в объективную реальность сегодняшнего дня. Ее актуальность возрастает в условиях присоединения России к Болонскому процессу, согласно принципам которого свобода выбора своего пути в профессиональном образовании и в профессии является ключевым положением.

Однако результаты проведенных социологических исследований показывают, что на сегодня у российской молодежи готовность самостоятельно решать свою судьбу, выбирать и реализовывать свою профессиональную карьеру либо не сформирована совсем, либо сформирована слишком слабо. Помимо этого отмечено снижение у молодых людей социальной активности, мотивации в достижении успеха и отмечен рост их безынициативности [9–11, 15]. Сегодняшние старшеклассники и выпускники школы становятся категорией группы риска. Именно у этой категории молодых людей нет трудового опыта, низка или отсутствует профессиональная квалификация, не сформирована готовность к труду и к самостоятельной оценке обстановки на рынке труда. Они низко оценивают роль образования в профессиональной подготовке, перекладывают на родителей ответственность

за свой жизненный выбор, не проявляя готовности и желания определить свою собственную судьбу. При этом неудовлетворенность материальным положением конфликтует с низким уровнем потребности в труде и неразвитой трудовой мотивацией.

Сегодня выпускники школ главным фактором в достижении жизненного успеха считают знакомства и деньги. Труд отводится одно из последних мест. Более того: для подрастающего поколения сегодняшней труд уже перестал быть значимой потребностью, а жизненный успех поставлен в прямую связь с не трудом, а антитрудом: удачей, везением, связями, собственным унижением и тому подобными деяниями. Последствия этого очевидны.

Соответствующие социально-психологические условия создают препятствия для реализации прав свободы выбора профессии и свободы профессиональной деятельности. В отсутствие мотивации учащиеся не могут стать свободными субъектами, решающими проблемы выбора своего пути профессионального образования, а впоследствии – развития себя как профессионала, готового с уверенностью занять то или иное место в едином образовательном пространстве Европы.

Поэтому сейчас особую актуальность приобретает проблема разработки активной социальной политики, создания социальных институтов сопровождения профессиональной карьеры, которые должны подготовить молодежь к работе и жизни в новом социально-экономическом пространстве, которые наряду со специальными профессиональными знаниями и умениями, будут развивать основные социально-профессиональные качества (осознание ценности труда, трудовой мотивации, готовности к труду, инициативное поведение на рынке труда, умения планирования и реализации своей профессиональной карьеры).

Грамотную и эффективную педагогическую помощь старшеклассникам в их профессиональном самоопределении целесообразно осуществлять на основе теоретической компетентности педагога в аспекте профессионального самоопределения школьников и ее развития. В этой связи актуальной является задача определения понятия профессионального самоопределения старшеклассников и выявления его содержания.

В педагогике самоопределение рассматривается, как центральный механизм станов-

ления личностной зрелости, состоящей 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 собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми. В психологии самоопределение личности понимается и как процесс, и как результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей и средств самосуществования в конкретных обстоятельствах жизни.

Методологические основы психологического подхода к данной проблеме были заложены С.Л. Рубинштейном, который рассматривает самоопределение в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Те «внутренние условия», через которые преломляются внешние воздействия, определяемые сознательное отношение к окружающему; «человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [12]. И.С. Кон связывает факторы личностного самоопределения с выполненным делом (трудом, работой) и взаимоотношениями с окружающими людьми (общением) [6].

М.Р. Гинсбург выделяет жизненное поле личности, в рамках которого и разворачивается и профессиональное, и жизненное самоопределение личности [1]. В сложном многоступенчатом процессе становления человека, как структурные элементы выделяются разные виды самоопределения: жизненное, социальное, семейное, профессиональное, личностное и т.д. Кроме того, в литературе можно встретить различные их комбинации: социально-личностное, социально-профессиональное, индивидуально-личностное, ценностно-смысловое и др. [8–10, 15].

Самоопределение не имеет четких границ, в связи с чем актуализируется как процесс личностный, который, в зависимости от влияния внутренних и внешних факторов может быть характерен для разных периодов жизни человека. Основываясь на современных представлениях становления личности, жизненное самоопределение может быть понято, как процесс, свойственный человеку как

открытой самоорганизующейся системе. Поэтому процесс жизненного самоопределения, понимается в психологии, как проявление самоорганизации, которая предполагает ломку сложившихся жизненных стереотипов, установок и открытие новых возможностей, и горизонтов. Так как мир труда и профессий – одна из значимых сфер взаимодействия человека и общества, поэтому профессиональное самоопределение будет также необходимым условием самоопределений личностного и жизненного.

В психологическом словаре М.И. Дьяченко профессиональное самоопределение определяется как двустороннее явление, как процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности. По мнению этого автора самоопределение участвует в формировании образа «Я». Тем самым, оно предопределяет многие стороны жизни [3].

Большинство ученых рассматривают самоопределение как процесс, выделяя в нем видовые особенности:

- процесс, в котором происходит принятие решений, посредством которых индивид формирует и активизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда – с другой [7];

- процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [7];

- этап профессионального развития, в состав которого входит профнаправленность, опыт конкретной профессиональной деятельности, соотнесение личностью возникающих целей со своими идеалами [8, 17].

В.В. Чебышева в профессиональном самоопределении видит стремление личности к ознакомлению с миром профессий, к предпочитаемой области трудовой деятельности, к овладению знаниями, необходимыми для избираемого труда, и работу над формированием необходимых качеств [16].

Е.И. Головаха, акцентируя внимание на самодетерминации личности, понимает профессиональное самоопределение, как ориентацию на будущие жизненные перспективы, важнейшим элементом которых являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели [2].

В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых характеризуют профессиональное самоопределение и как процесс, и как результат, следствием которых, осуществляется самостоятельный, созна-

тельный выбор профессии, включающий в себя нравственную, психологическую и практическую подготовку личности, которая завершается актом реализации профнамерения [11].

Е.А. Климов вводит специальный термин «стадия оптации», когда происходит подготовка к жизни, к труду сознательному и ответственному, осуществляется планирование и выбор профессионального пути. Важным и необходимым результатом деятельности в этот период является сознание того, что «я сам» выбрал профессию. Если этого нет, то и самоопределения как такового нет [5].

Е.Д. Волохова, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, Т.Б. Суровицкая раскрывают методические основы профессионального самоопределения старшеклассников, давая классификацию профессий, правила построения профессио- и психогрaмм с учетом интересов, способностей и склонностей учащихся, характеризуя психические процессы и их роль в профессиональном самоопределении. Особое значение авторы уделяют профессиональным пробам, цель которых – лучше понять себя, выявить свои склонности, способности и дать объективную оценку своим возможностям [15].

Несмотря на тот факт, что все характеристики понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение» имеют некоторые отличия, это скорее, говорит не об их противоречивости, а о том, что речь идет о научных терминах, которые на разных этапах научного развития выражают определенную ступень движения науки, и естественно не могут рассматриваться как понятия завершенные.

По нашему мнению, наиболее точно понятие «профессиональное самоопределение» раскрыто группой сотрудников Института профессионального самоопределения молодежи РАО (В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин, А.В. Губин, В.И. Журавлев, А.Я. Журкина и Н.С. Пряжников), которые определяют его как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде, как способ ее самореализации и как составную часть самоопределения жизненного. Этот длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы прило-

жения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям ее общественно-полезного бытия и саморазвития [10].

Мы присоединяемся к мнению авторов, которые трактуют профессиональное самоопределение не только как момент выбора, но как динамический профессиональный процесс, охватывающий все важнейшие этапы жизни человека. На первоначальном этапе, характерном для детей старшего дошкольного возраста, у ребенка начинает намечаться положительное отношение к профессиональному миру, к людям труда и их занятиям.

Этап второй (1–4 классы) – пропедевтический, когда при различных видах познавательной, игровой, общественно-полезной и трудовой деятельности у младших школьников пробуждается любовь и добросовестное отношение к труду, возникает понимание его роли в жизни человека и общества, появляется интерес к профессиям родителей и ближайшего окружения, формируется нравственная установка выбора профессии, акцентируется внимание на профессиях наиболее распространенных.

Третий этап (5–7 классы) – поисковый, где в процессе включения учащихся в деятельность, согласованную с профилем продолжения образования в старших классах и будущей профессиональной деятельностью, подростки осознают свои интересы, способности, общественные ценности, связанные с выбором профессии и своего места в обществе.

Четвертый этап (8–10 классы) отмечен развитием профессионального самосознания, когда у школьников появляется личностный смысл выбора профессии, приобретает опыт соотнесения общественной сферы выбора деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях, постижения реальных возможностей.

Пятый этап (10–11 классы) связан с уточнением профессионального статуса. С учетом предшествующих этапов обучения осуществляется профориентационная деятельность на базе углубленного изучения учебных предметов, к которым у старшеклассников проявляется устойчивый интерес и способности. Особое внимание уделяется формированию профессионально важных качеств в избранном виде труда, контролю и коррекции профессиональных планов, способам оценки резуль-

татов, достижений в избранной деятельности, самоподготовке к ней и саморазвитию, что является не чем иным, как самоопределением.

На заключительном этапе (учащиеся СПТУ, студенты, молодые специалисты) идет изучение содержания профессиональной деятельности и становление профессионала, развитие его профессиональной мобильности в процессе непосредственного участия в трудовом процессе, в профессиональной деятельности.

Согласно вышеизложенной периодизации, очевидно, что именно старший школьный возраст (15–17 лет) является наиболее значимым для становления и развития профессионального самоопределения личности. Именно в этот период жизни перед молодыми людьми встает проблема независимого их существования, для решения которой необходимы и умения, и навыки, и организация своей социальной жизни. Не случайно Г.Н. Сериков в монографии «Образование и развитие человека» поясняет, что участие человека в образовании уже сопряжено с профессиональным самоопределением. Одной из важнейших функций которого является содействие человеку в поиске своего места в обществе, в сфере социального производства. На это, прежде всего и направлено общее образование, где учащимся предоставляются возможности определиться с выбором профиля или специальности [14].

Из вышесказанного следует вывод: насколько грамотно старше школьники сумеют наметить свои будущие жизненно важные трудовые планы, какую степень психической, идейной и гражданской зрелости они приобретут, от этого и будет зависеть их готовность к получению своей будущей профессии и к самостоятельной трудовой деятельности.

Индивидуальная ситуация выбора профессии при всем разнообразии конкретных жизненных обстоятельств для каждого старшеклассника может быть представлена некоторой общей структурой, которую, по мнению Е.А. Климова, необходимо принять во внимание при обдумывании своего профессионального будущего: позиция старших членов семьи; позиция сверстников, «значимых других» из круга несемейного общения; позиция учителей, школьных педагогов, воспитателей, классного руководителя, школьного психолога; способности, умения, достигнутый уровень развития учащегося как субъекта деятельности; уровень притязания учащегося на общественное признание; недооценка, пере-

оценка своих возможностей, заниженные или завышенные притязания – важные регуляторы и выбора профессии, и адаптации к профессиональной общности, и взаимоотношений со значимыми людьми; уровень информированности; склонности к тем или иным видам деятельности; сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы учащегося (включая и случай их полной неопределенности, и случай отсутствия) [4].

Идеальным вариантом, конечно, был бы такой, когда все перечисленные факторы выбора профессии хорошо согласованы или хотя бы не противоречат друг другу. Обычно этого нет, так как планы учащихся могут возникать под влиянием предрассудков «чести» и не согласоваться с их же склонностями, с одной стороны, а также не согласоваться с позициями родителей, товарищей, знакомых – с другой и т.п. Результатом профессионального самоопределения для старшеклассника должен стать индивидуальный профессионально-жизненный план. Также важным моментом этого периода является отчетливое осознание того, что «я сам» выбрал профессию. Если всего этого нет, то нет и самоопределения как такового.

На основании проведенного выше анализа явления самоопределения и соответствующего понятия в науке уточним понятие профессионального самоопределения старших школьников. Под профессиональным самоопределением старших школьников в условиях общеобразовательной школы мы понимаем сложный личностный процесс, в результате которого у каждого ученика, в зависимости от его личных особенностей, появляется возможность активного определения своей жизненной позиции с целью установления личностного смысла своей будущей профессиональной деятельности в едином европейском образовательном и профессиональном пространстве.

При этом, с учетом выявленных Н.С. Пряжниковым особенностей самоопределения [9] можно сделать вывод о том, что содержание профессионального самоопределения характеризуется:

- осознанием ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки;
- социально-экономической компетентностью (знание социально-экономической ситуации, представление о мире профессий, об их востребованности на мировом рынке);

- способностью исполнять следующие характерные для этого процесса компетенции: целеполагания; рефлексии; профессиональной самооценки; корректировки планов и действий в практической реализации личной профессиональной перспективы.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются. Сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Все это позволяет сделать вывод о неразрывной связи профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, то есть с личностным самоопределением.

Литература

1. Гинсбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка [Текст] / М.Р. Гинсбург // *Мир психологии и психологи в мире*. – 1995. – № 3. – С. 21–28.
2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
4. Климов, Е.А. Как выбрать профессию: книга для учащихся старших классов средней школы [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1986. – 512 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М., 1984. – 191 с.
7. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
8. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Щегурова // *Вопросы психологии*. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
9. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической

Вопросы общего образования

психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

10. Профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин и др. // Педагогика. – № 5. – 1993. – С. 33–37.

11. Ретивых, М.В. Как помочь выбрать профессию [Текст] / М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко. – Тула: Приокское кн. изд-во, 1990. – 132 с.

12. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 177 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.

14. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

15. Профессиональное самоопределение школьников: учеб. пособие [Текст] / В.Д. Симоненко, Т.Б. Суравицкая, М.В. Ретивых, Е.Д. Волохова. – Брянск: Изд-во БГПИ, 1995. – 100 с.

16. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения [Текст] / В.В. Чебышева. – М.: Высшая школа, 1983. – 239 с.

17. Чистякова, С.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров. – М.: Педагогика, 1987. – 202 с.

Поступила в редакцию 9 июня 2009 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Десятова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. директора филиала Южно-Уральского государственного университета в городе Снежинске. 3-03-83, uyrgy@snezhinsk.ru

Elena Desyatova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, acting Director of the branch of the South Ural State University in Snezhinsk. 3-03-83, uyrgy@snezhinsk.ru

Калугина Татьяна Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, первый заместитель Министра образования и науки Челябинской области. 8(351)2631404, moin@chel.surnet.ru

Tatjana Kalugina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, First Deputy Minister of Education and Science of the Chelyabinsk region. 8(351)2631404, moin@chel.surnet.ru

Колесников Игорь Александрович, учитель технологии гимназии № 9 города Шадринска Курганской области. 8 35 (253) 5-51-64, gymnasium9@mail.ru

Igor Kolesnikov, Teacher of Technology of Shadrinsk gymnasium № 9 in Kurgan region. 8 35 (253) 5-51-64, gymnasium9@mail.ru

Корнилова Людмила Владимировна, методист кафедры начального образования Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». 729-32-17, lvk_57@mail.ru

Lyudmila Kornilova, Methodologist of the Department of Primary Education of the State educational institution of secondary vocational education "Chelyabinsk Institute of retraining and further training of educators". 729-32-17, lvk_57@mail.ru

Максютова Нелли Равильевна, преподаватель кафедры математики и информатики Троицкого аграрного техникума Уральской государственной академии ветеринарной медицины. 8-9507377456.

Nelli Maksyutova, Lecturer of the Department of Mathematics and Computer Science of the Troitsk Agricultural College of the Ural State Academy of Veterinary Medicine. 8-9507377456.

Сартакова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры экономики и инвестиции филиала

Южно-Уральского государственного университета в городе Снежинске. 8-9226374021, sartakova_e_m@mail.ru

Elena Sartakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Economics and investment of the branch of the South Ural State University in Snezhinsk. 8-9226374021, sartakova_e_m@mail.ru

Семенова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры. 8-9193312585, selenaVik@mail.ru

Elena Semenova, Candidate of Pedagogical Sciences, doctoral candidate of the Department of theory and methodology of teaching management of the Ural State University of Physical Education. 8-9193312585, selenaVik@mail.ru

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 267-93-59, ppo_00@mail.ru

Gennadij Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of the South Ural State University. 267-93-59, ppo_00@mail.ru

Старова Нина Михайловна, заведующая научно-методическим центром Челябинского монтажного колледжа. 775-34-67.

Nina Starova, Head of the Scientific Methodical Center of the Chelyabinsk Assembly College. 775-34-67.

Тропникова Нина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения Уральской государственной академии ветеринарной медицины. 8(35163) 2-23-31, tvi_t@mail.ru

Nina Tropnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Ural State Academy of Veterinary Medicine. 8(35163) 2-23-31, tvi_t@mail.ru

Шаламова Нина Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры». 237-05-66, nina-shalamova@yandex.ru

Сведения об авторах

Nina Shalamova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Ural State University of Physical Education. 237-05-66, nina-shalamova@yandex.ru

Шахматова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогической психологии Российский государственный профессионально-педагогический университет в г. Екатеринбурге.

Olga Shahmatova, Candidate of Pedagogical

Sciences, Head of the Department of pedagogical psychology Russian State Vocational Pedagogical University in Ekaterinburg.

Ярославова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. 267-91-85.

Elena Yaroslavova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the South Ural State University. 267-91-85.

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: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 31(164) 2009

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 5**

Редактор М.Н. Атауллина
Компьютерная верстка С.В. Буновой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 24.08.2009. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 9,30. Уч.-изд. л. 8,65. Тираж 500 экз. Заказ 343/388.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.