

# СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФЕВРАЛЬ Издается с сентября 1995 г.

## ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.А. Скамницкий

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

П.Ф. Анисимов  
В.М. Демин  
Л.Н. Дубровина  
И.И. Калина  
С.Л. Каплан  
В.И. Лисов  
В.С. Гринько  
Г.П. Скамницкая  
Ф.Ф. Харисов

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.С. Аксенов  
А.А. Бакушин  
В.И. Байденко  
Г.И. Васин  
Л.Д. Давыдов  
З.Ф. Драгункина  
В.М. Жураковский  
В.Ф. Кривошеев  
Г.В. Мухаметзянова  
Р.Л. Палтиевич  
И.П. Пастухова  
Ф.С. Потапов  
И.В. Роберт  
С.П. Смирнов  
М.М. Прокопьева  
В.И. Фофанов

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ от 20 октября 2006 г. № 39/88 журнал «Среднее профессиональное образование» вошел в Перечень ведущих отечественных рецензируемых научных журналов и изданий гуманитарного и общественно-научных профилей, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (по тематическим направлениям «Педагогика» и «Психология»).

За содержание рекламы редакция ответственности не несет.  
Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.  
Рукописи не возвращаются.

Электронный адрес: [www.portalspo.ru](http://www.portalspo.ru)  
E-mail: [redakciya\\_06@mail.ru](mailto:redakciya_06@mail.ru)

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77-22276

© «Среднее профессиональное образование», 2009

## Содержание

### Модернизация образования

- Профессиональные и образовательные стандарты: поиск механизмов взаимодействия — А.А. Скамницкий, В.Ю. Переверзев, В.Е. Ковлякова, С.Н. Фомин ..... 2  
Практико-ориентированная направленность подготовки бакалавра — Л.Е. Солянкина ..... 6  
Проектирование учебного занятия в системе компетентного образования — С.В. Степанов ..... 9  
Модернизация системы непрерывного многоуровневого образования в условиях Ресурсного центра подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности — А.В. Волохин ..... 11

### Проблемы и перспективы

- Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях — В.Н. Манокова, О.В. Кузьмина ..... 13  
Понятие компетентности в контексте проблемы качества образования — Е.Б. Купцова ..... 14

### Научно-методическая работа

- Интеграция как вызов дошкольным педагогам — Н.Е. Васюкова, Н.М. Родина, Е.Н. Иванова ..... 15  
Формирование призвания к профессии переводчика — А.В. Михайлов ..... 20  
Особенности формирования компетентности личностного самосовершенствования — С.В. Тренадерова ..... 22  
Условия создания здоровьесформирующего воспитательного пространства в образовательных учреждениях Севера Сибири — И.В. Кривошеина ..... 24  
Инновационный аспект речевой подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений — В.Б. Лихачева ..... 25

### Учебный процесс

- Междисциплинарный практикум «Учебная фирма» — Н.А. Крель ..... 27  
Педагогические исследовательские проекты как средство модернизации профессионального образования учителей — Е.А. Слепенкова ..... 29  
Информационно-энергетическая концепция профильного обучения физике и информатике — М.С. Таранов ..... 32

### Вопросы воспитания

- Воспитание у студентов ценностных основ патриотизма — С.В. Королев ..... 34  
Развитие инициативности учащейся молодежи: проблемы, ресурсы — Т.С. Борисова ..... 37  
Герменевтический подход к формированию творческой активности личности — И.В. Юстус, И.А. Огуречникова ..... 40  
Моделирование педагогического сопровождения социализации студентов — Л.В. Зудилова ..... 42  
Формирование творческой направленности личности студента — Н.Б. Селенков ..... 45

### Познакомьтесь

- Комсомольскому-на-Амуре политехническому техникуму — 70 лет — Е.Б. Вольнкина, А.Г. Зорихин, Т.В. Копылова ..... 46

### Организационная работа

- Система оценивания профессиональной компетенции студентов — Н.П. Ходакова ..... 49  
Мониторинг качества образования как индикатор профессиональной компетентности выпускника — С.И. Смирнов, С.Ю. Захаровский ..... 50

### Школа педагога

- Становление профессиональных компетенций педагогов в условиях модернизации образования — З.А. Булатова ..... 55  
Развитие межкультурной коммуникативной толерантности будущих менеджеров — С.Д. Берсирова ..... 57  
Роль геоэкологической составляющей в развитии геологической культуры молодежи — М.Д. Андреев ..... 60  
Управляющие функции живого вещества в биосфере — В.М. Семенов ..... 62

### Научно-исследовательская работа

- Педагогизация образовательной среды как условие профессионального самоопределения — М.В. Бадашкев ..... 63  
Управленческие компетенции как компонент культуры профессиональной деятельности студентов — Е.Н. Сенишвили ..... 65  
О возрастных и индивидуальных особенностях пространственного мышления учащихся — Т.А. Баданова ..... 70  
Личность как междисциплинарная категория — О.В. Писарь ..... 73  
Некоторые аспекты религиозной идеи в современной педагогике — С.В. Афанасьев ..... 77

### Аннотации

- Аннотации ..... 79

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ: ПОИСК МЕХАНИЗМОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*А.А. Скамницкий,  
директор ГУ ЦКПО, докт. пед. наук, профессор,  
В.Ю. Переверзев,  
зам. директора, канд. пед. наук, доцент,  
В.Е. Ковлякова,  
начальник отдела, доцент,  
С.Н. Фомин,  
начальник отдела*

Основная цель современного профессионального образования сводится к следующему:

- подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, профессионально мобильных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных на деятельность в смежных областях, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту;
- удовлетворение потребностей личности в получении образования;
- выполнение требований современного рынка труда.

В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. Оптимальная система профессионального образования должна быть выстроена с учетом результатов прогнозирования потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, международных тенденций и рейтинга отечественных учреждений системы профессионального образования.

Разработчики «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» связывают достижение нового качества профессионального образования:

- ❖ с прогнозированием потребностей рынка труда и созданием кооперации сети профессиональных образовательных учреждений, рекрутинговых и информационных агентств, служб занятости;
- ❖ с устранением сегментации и монополизма в профессиональном образовании, диспропорций и дублирования в подготовке трудовых кадров, с обеспечением потребителей достаточной информацией;
- ❖ с оптимизацией перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов;
- ❖ со структурной и институциональной перестройкой профессионального образования, оптимизацией сети учебных заведений, отработкой различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, обеспечением востребованного многоуровневого образования [2].

В рассматриваемом контексте модернизация профессионального образования предусматривает структурные и институциональные преобразования в рамках квалифицированной подготовки рабочих кадров и специалистов различных уровней.

Таким образом, на первый план выдвигается задача определения соответствия образовательных продуктов требованиям работодателей и формирования оптимальной структуры профессионального образования, результатом которой должна явиться качественная подготовка профессионалов, востребованных на рынке труда. Одним из наиболее значимых вопросов является придание нового импульса развитию профессионального образования и обучения, что может быть достигнуто только на основе эффективного взаимодействия государства, бизнеса и академического сообщества. Авторы статьи полагают, что инновационные процессы в сфере профессионального образования, необходимые для решения поставленной задачи, невозможно реализовать без активного взаимодействия образовательных учреждений с работодателями, нацеленного на максимальное согласование интересов участников образовательного пространства.

В соответствии с законодательством РФ федеральные государственные образовательные стандарты начального, среднего и высшего профессионального образования разрабатываются в порядке, установленном Правительством РФ, с участием государственных органов власти, общественных организаций, объединений работодателей<sup>1</sup>.

Ныне действующие федеральные государственные образовательные стандарты начального и среднего профессионального образования (далее — ФГОС НПО и ФГОС СПО), соответствующие Закону РФ «Об образовании», представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ по специальностям и профессиям для всех образовательных учреждений профессионального образования на территории РФ, имеющих государственную аккредитацию или претендующих на ее получение, при наличии соответствующей лицензии, выданной уполномоченным государственным органом исполнительной власти [4; 5].

<sup>1</sup> Техническое задание на разработку образовательных стандартов всех уровней было утверждено заместителем министра образования и науки РФ И.И. Калиной 1 сентября 2008 г. [3].

Новые варианты ФГОС НПО и ФГОС СПО дают возможность каждому образовательному учреждению профессионального образования самостоятельно обновлять образовательные программы по специальностям, учитывая потребности всех заинтересованных сторон, и в первую очередь работодателей.

В современных условиях подготовка выпускников к многофункциональной производственной деятельности признается одной из актуальных проблем профессионального образования. Основой процесса разработки образовательных стандартов третьего поколения и повышения качества профессионального образования с учетом требований к уровням квалификации и компетенциям по профессиям различных областей деятельности, определяемым рынком труда (Федеральный закон от 24 октября 2007 № 232-ФЗ), должна стать совокупность профессиональных стандартов по профессиям и должностям [6]<sup>2</sup>.

Распоряжением президента Российского союза промышленников и предпринимателей (далее — РСПП) от 28 июня 2007 г. № РП-46 было утверждено положение о профессиональном стандарте (ПС) и подготовлен макет профессионального стандарта [8].

На современном этапе ПС<sup>3</sup> является неотъемлемой частью структуры «профессиональный стандарт — образовательный стандарт». Поэтому решение проблем профессионального образования, связанных с разработкой образовательных стандартов, согласующихся с профессиональными, формированием заказа на подготовку квалифицированных специалистов, а также оценкой качества образования, невозможно без активного участия работодателей и других социальных партнеров образовательных учреждений.

По мнению авторов статьи, целесообразным является проведение структурного анализа образовательных и профессиональных стандартов (рис. 1).

Структура ФГОС, представляющая собой перечень требований, необходимых при реализации ОПОП по специальностям и профессиям учебными заведениями профессионального образования на территории РФ, включает область применения, характеристики академической подготовки и профессиональной деятель-

ности выпускников. ФГОС является комплексной федеральной нормой качества профессионального образования по специальности и профессии, обязательной к исполнению всеми учебными заведениями РФ, реализующими основные образовательные программы (ООП) указанного уровня.

Отличительными особенностями образовательных стандартов нового поколения начального и среднего профессионального образования являются:

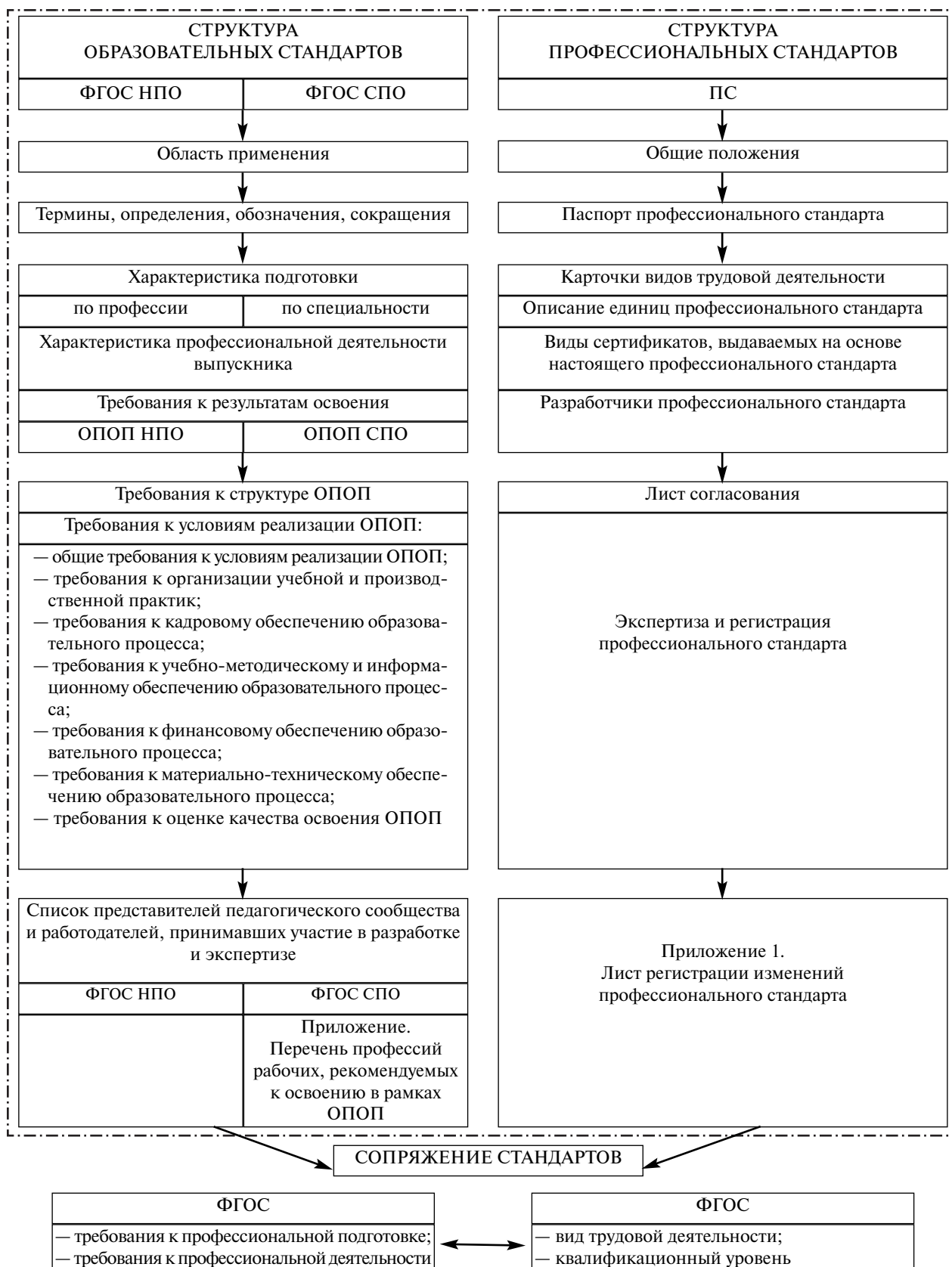
- выраженный компетентностный характер;
- требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ (результатов образования) представлены в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);
- основные виды профессиональной деятельности разрабатываются совместно с работодателями с учетом предъявляемых компетенций;
- обязательная часть профессиональной образовательной программы по циклам должна составлять 70%, вариативная часть — 30%, что создает условия для углубления подготовки, формирования дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования;
- дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением самостоятельно;
- основные виды профессиональной деятельности, к которым готовится специалист среднего звена, разрабатываются совместно с работодателями;
- ОПОП СПО базовой подготовки и (или) ОПОП СПО углубленной подготовки разрабатываются и утверждаются с учетом потребностей рынка труда и примерных ОПОП;
- образовательное учреждение должно определить специфику ОПОП с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний перед началом разработки ОПОП;
- качество подготовки обучающихся и выпускников определяется уровнем освоения ими дисциплин и компетенции.

Внедрение ПС предоставляет работникам, работодателям, системе профессионального образования в целом, государству следующие преимущества:

- ❖ работники имеют возможность определить свой профессиональный уровень и улучшить профессиональные знания, повысить квалификацию, подтвердить квалификацию сертификатом, получить основу для дальнейшего профессионального роста;
- ❖ работодатели получают критерии для оценки персонала с целью повышения профессионального уровня работников, активизации их мотивации, повышения эффективности и качества труда, а так-

<sup>2</sup> Министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко, говоря о новых тенденциях в образовании, пояснил: «Мы должны четко понять, каковы квалификационные требования (стандарты) в профессиональной жизни... Отталкиваясь от этого, можно ставить вопрос о том, что такое образовательные стандарты. Сейчас принят новый закон по структуре образовательных стандартов. В этой структуре заложено, что стандарт — это в первую очередь не то, что человек изучает в течение учебы, а то, что он должен знать на выходе» [7].

<sup>3</sup> В рамках настоящей статьи под образовательными стандартами авторы понимают совокупный продукт деятельности сферы образования и работодателей; под профессиональными стандартами — продукт коллективной деятельности объединенных по видам экономической деятельности работодателей, отражающий минимально необходимые совокупные профессионально-квалификационные требования к профессиям.



**Рис. 1.** Структурный анализ взаимодействия образовательного (НПО и СПО) и профессионального стандартов (авторское видение)

же возможность контролировать профессионализм работников, поддерживать и улучшать отраслевые стандарты качества;

- ❖ система профессионального образования получает содержательную основу для обновления образовательных стандартов в соответствии с изменяющимися требованиями ПС, для разработки учебных программ, модулей и методических материалов;
- ❖ государство имеет возможность формировать политику в области занятости населения.

В структуре ПС должны быть отражены область применения, виды трудовой деятельности по квалификационным уровням, их связь с действующими нормативными документами, описание единиц стандарта для каждого уровня, требования к профессиональным компетенциям в соответствии с видом экономической деятельности по должности. Описание каждого квалификационного уровня в зависимости от вида трудовой деятельности должно включать: обобщенное описание выполняемой трудовой деятельности; возможные места работы; условия труда; требования к профессиональному образованию и обучению работника; необходимость сертификатов, подтверждающих квалификацию; требования к практическому опыту работы; особые условия допуска к работе. Единица профессионального стандарта как структурный его элемент содержит развернутую характеристику вида трудовой функции в соответствии с перечнем и отражает следующие критерии: основные трудовые действия; средства труда; предметы труда; другие характеристики квалификационного уровня (например, нестандартность, ответственность, самостоятельность); необходимые знания и умения.

#### Резюме:

1. На современном этапе только начинают формироваться механизмы активного участия работодателей, сообществ и союзов профессионалов в решении вопросов образовательной политики, а также их воздействия на систему образования. В связи с возрастанием потребности экономики и народного хозяйства в квалифицированных работниках среднего звена необходимо обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования.

2. Появление в России профессиональных стандартов в отдельных областях деятельности (например, в отрасли информационных технологий) является ощутимым прорывом в деле формирования образовательных стандартов нового поколения, обновления процесса профессионального обучения с учетом изменяющихся требований работодателей, а также оценки качества образовательного продукта в соответствии с потребностями рынка труда. Поэтому актуализация содержания и повышение качества профессиональной подготовки на всех уровнях образования с учетом международных стандартов, интенсификация деятельности по интеграции про-

фессий, ориентация образовательной деятельности учреждений начального и среднего образования на потребности рынка труда являются основными приоритетами развития профессионального образования.

3. Образовательные стандарты всех уровней должны формироваться с учетом профессиональных (квалификационных) требований работодателей по видам трудовой деятельности. Новые профессиональные стандарты, разрабатываемые в соответствии с потребностями рынка труда и требованиями бизнес-сообщества должны пополнять национальную систему стандартизации профессий. Таким образом, в настоящее время необходимо активизировать совместную деятельность рынка труда и сферы образования по разработке и внедрению эффективного механизма взаимодействия.

#### Список использованных источников

1. Концепция развития профессиональных квалификаций: Материалы Национального агентства развития квалификаций при РСПП. М., 2006 // [http://www.rspp.ru/Default.aspx?CatalogId=283&d\\_no=490](http://www.rspp.ru/Default.aspx?CatalogId=283&d_no=490)
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)
3. Техническое задание на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макет), утвержденное заместителем министра образования и науки Российской Федерации И.И. Калиной 01 сентября 2008 г. // <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
4. Макет федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования от 01.09.2008 г. // <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
5. Макет федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования от 01.09.2008 г. // <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
6. Федеральный закон от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)».
7. Приветственное слово министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко на науч.-практ. конф. «Профессиональные и образовательные стандарты в области ИТ как инструмент подготовки кадров для российской экономики» (15.04.2008 г.) Сайт АПКИТ // <http://www.apkit.ru/default.asp?artID=5573>
8. Макет профессионального стандарта, утвержденный распоряжением президента РСПП от 28.06.2007 г. № ПР-46 // [http://www.rspp.ru/Default.aspx?CatalogId=283&d\\_no=1887](http://www.rspp.ru/Default.aspx?CatalogId=283&d_no=1887)

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

Л.Е. Солянкина,  
доцент Волгоградского филиала Международного славянского института,  
канд. пед. наук.

В соответствии со стандартом третьего поколения бакалавр стоит на первой ступени профессиональной подготовки и по уровню образования, безусловно, уступает специалисту и магистру. Уровень бакалавриата обеспечивает выпускника учебного заведения общекультурным компонентом профессионального образования (ключевыми компетенциями), а также ориентировочной основой действий в будущей профессиональной сфере, готовностью к решению профессиональных задач (базовыми компетенциями). Однако при поступлении на работу профессиональные возможности бакалавров оцениваются непосредственно работодателем, который, в свою очередь, воспринимает бакалавров как лиц с незаконченным высшим образованием. Именно поэтому наиболее значимой становится практико-ориентированная составляющая подготовки такого специалиста.

Взросшая потребность производства в работнике, который не только обладает профессиональными знаниями и умениями, но способен применять эти знания на практике, обусловила необходимость разработки механизма, позволяющего перевести бакалавра на уровень компетентного практико-ориентированного специалиста. В связи с этим в педагогической науке назрела необходимость отдельного обращения к принципу практико-ориентированной направленности образования применительно к подготовке бакалавра.

Принцип — это предписание, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования, правила их выполнения и условия их реализации. Принципы объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Очень важно, что обоснование нового принципа требует соблюдения определенных исследовательских процедур и условий. Так, *В.В. Кревский* поясняет: чтобы принципы были содержательными и действительно служили вехой на пути от теории к практике, необходимо кроме закономерностей использовать другие многообразные знания. Нужно учесть цели образования, конкретные условия, в которых протекает педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы создания учебных и воспитательных ситуаций. Если имеется в виду преподавание одного из учебных предметов, то учитывается и специфика этого предмета, логика и содержание науки, служащей одним из источников его построения, и многое другое [3, с. 71–77]. К главным педагогическим принципам он относит гуманистическую ориентацию, гуманитаризацию, информатизацию, целостность и учет возрастных и индивидуальных особенностей.

В педагогической литературе можно встретить традиционные принципы научности, системности, доступ-

ности и пр. (учебники *Ю.К. Бабанского*, *Б.Т. Лихачева*, *И.П. Подласова*, *И.Ф. Харламова*), достаточно новые принципы демократизации (*В.А. Сластенин*, *А.Н. Джуринский*), проблемности и мотивации (*О.С. Гребенюк*). О практико-ориентированном принципе упоминается очень редко. Вместе с тем, идея практической направленности образования не нова, и следует обратить внимание на истоки принципа практикоориентированной направленности образования в России.

На протяжении истории зарождения и развития этого принципа его трактовка претерпевала изменения, поскольку, как было отмечено выше, принципы носят исторический характер. В первую очередь он связывался с трудом и жизнью. Педагоги-гуманисты предлагали учить детей труду. К примеру, *Э. Роттердамский* писал: «...это не только полезно само по себе, но и может пригодиться в будущем, учитывая превратности судьбы человека» [4]. В эпоху Просвещения *Ж.-Ж. Руссо* указал на большое значение в воспитании человека опыта, который приобретается им в процессе взаимодействия с вещами. В России в этот период *М.В. Ломоносов* писал о необходимости включения в процесс обучения практики: опытной проверки результатов, практических занятий, наблюдения. «Из наблюдений устанавливать теорию, через теорию исправлять наблюдения — есть лучший всех способ к изысканию правды» [5].

Но ближе всех к современному пониманию практико-ориентированного принципа в профессиональном образовании был *П.П. Блонский*. В книге «Педагогика» он писал: «Маркс показал необходимость всестороннего образования, состоящего из соединения труда с обучением и практического технического обучения с теоретической технологией, необходимость, втекающую из самих условий развития капиталистического производства. Такое трудовое воспитание называется политехническим или *интегральным*». Именно интегративность сегодня является основной характеристикой практико-ориентированного принципа. *П.П. Блонский* считал такое образование по-настоящему полным, поскольку оно дает ученику «такое направление, которое при дальнейших его занятиях влекло бы его к истине, к любви, к красоте формы и содержания, к чувству необходимости стать полезной единицей наряду с другими людьми и слить свое сердце с общечеловеческой жизнью» [2].

Практико-ориентированный принцип чаще всего понимается как ведущий регулятив вхождения личности в трудовую деятельность, которая, в свою очередь, является для человека на протяжении большей части его жизни ведущей и определяющей. Активное вхождение в трудовой процесс и социальные отношения, свободное определение ребенком собственных целей реально его изменяют, формируя опыт и способности выхода за

свои собственные пределы. Таким образом формируются личностная активность, направленность к свободной реализации своих возможностей. Более того, вхождение в трудовой процесс, как и вхождение в жизнь, зависит от личностных смыслов. Важнейшим духовно-личностным новообразованием сознания развивающейся личности и является способность придавать личностный смысл всем актам своей жизнедеятельности. Утверждая это, *Е.В. Бондаревская* обращается к известному философскому положению о том, что обретение смыслов — суть бытия человека. Человек находит, обнаруживает, выбирает смысл среди ценностей жизни и культуры. Бессмысленная жизнь — это жизнь вне культуры. «Быть человеком, — писал *В. Франкл*, — означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и к ценностям, требующим реализации» [6, с. 17].

Новое, а скорее модернизированное понимание практикоориентированного принципа образования требует серьезного анализа этой дефиниции в контексте данного исследования. Более того, практико-ориентированный принцип незаслуженно забыт, а ведь в основе его лежит важнейший философский посыл о том, что эффективность и качество образования проверяются практикой, поскольку практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и сфера применения результатов образования.

Практико-ориентированный принцип в современной высшей школе исходит из того, что конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, воплощение их в жизнь. «Все то, что стало объектом теоретического познания, со временем становится объектом практического сознания, а затем и практического действия человека» — в этом заключается сущность единства теории и практики [1, с. 69]. Практика как форма профессионального обучения в высшей школе основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами ее организации. Специфика практики заключается в том, что в ней осуществляется идентификация с будущей профессиональной деятельностью. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной профессиональной деятельности, и характеризуется тем же многообразием функций и отношений, что и работа специалиста.

В сфере профессионального общения часто наблюдается неравенство сторон, что свидетельствует о нарушении субъект-субъектности отношений. Нарушение это чаще всего не несет в себе никакого унижения и обусловлено особыми условиями взаимодействия сторон — условиями зависимости одного специалиста от действий другого, которая и определяет необходимость готовности будущего специалиста применять этический кодекс, предписания и правила поведения в условиях неравенства и зависимости.

Эти отношения зависимости можно эффективно сформировать у бакалавра только в процессе практико-ориентированного обучения, для чего учебные за-

ятия необходимо моделировать на основе реальных производственных ситуаций, в ходе которых бакалавр усваивает алгоритм действий, регламентирующих применение специалистом своей власти над другими людьми. Следует обратить внимание студентов и на то обстоятельство, что профессиональное общение в условиях демократизации общества предполагает равенство и отсутствие принуждения.

По мнению *О.С. Гребенюка*, описание принципа должно быть структурировано соответствующим образом: закономерности — противоречия — требования — правила — условия.

Практико-ориентированный принцип все чаще начинает доминировать в профессиональной подготовке. Причина тому — постепенный поворот профессиональной школы к последовательному решению задачи подготовки практико-ориентированного специалиста. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если студентов ставить перед необходимостью решать производственные проблемы, то в процессе решения у них развиваются многие качества, характеризующиеся как компетентность. Данная зависимость носит закономерный характер, она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение студентов не только в решение учебной проблемы, но и в поиск новых практических способов разрешения реальных производственных задач. Именно обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Педагогу необходимо знать, что следует предпринять до выхода бакалавров на производственную практику и во время ее прохождения, чтобы обеспечить формирование профессиональной компетентности, как организовать учебное занятие и производственную практику, чтобы произошло не просто усвоение знаний и умений, не просто профессиональное развитие, а формирование компетентности.

Приведем закономерности, отражаемые практико-ориентированным принципом: формирование профессиональной компетентности студента зависит от характера его деятельности; вхождение в профессиональную деятельность зависит от сформированности профессиональных ценностей; профессиональные ценности зависят от мотивов; социально значимые мотивы формируются в условиях ситуации успеха, когда возникшее познавательное затруднение разрешается в ходе решения практической задачи; практические задачи вытекают из содержания профессиональной подготовки специалиста, которые, в свою очередь, определяются квалификационными характеристиками специалиста и государственным образовательным стандартом.

Практико-ориентированный принцип способствует разрешению противоречия между имеющимся уровнем сформированности профессиональных знаний и умений и необходимостью перевести их на уровень компетентности. Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия преподавателю по-

могут требования практико-ориентированного принципа, позволяющие:

- 1) выявить уровень сформированности профессиональной компетентности студента;
- 2) сформировать у студентов практические способности в ходе образовательного процесса;
- 3) с учетом реальных учебных возможностей студентов создать реальные профессиональные ситуации, решать производственные и другие проблемы;
- 4) структурировать взаимодействие студента и преподавателя в соответствии с логикой производственного обучения;
- 5) систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию профессиональной компетентности.

Данные требования отражают основные направления учебного заведения, стремящегося реализовать практико-ориентированный принцип, и диктуют необходимые условия их выполнения: 1) систематическое применение диагностических методик для изучения уровня сформированности профессиональной компетентности студента; 2) постановка конкретных целей личностно-профессионального развития студентов на основе научно обоснованной номенклатуры целей; 3) разработка учебных заданий с учетом анализа учебного материала и выявления противоречивых фактов в реальном производстве; 4) создание и разрешение производственных ситуаций в соответствии с логикой профессиональной деятельности; 5) анализ деятельности субъектов образовательного процесса на предмет способности к взаимодействию в условиях достигнутого уровня профессиональных знаний и умений, а также личностно-профессионального развития студентов.

Условия реализации практико-ориентированного принципа могут способствовать эффективности деятельности преподавателя и студентов. Реализация принципа станет более эффективной, если преподаватель будет учитывать одновременно все его требования и применять в комплексе соответствующие им правила. Логика самого процесса практикоориентированного образования подсказывает, что лучше реализовать целостный подход к его подготовке и организации, чем акцентировать внимание на какой-либо его функции. Немаловажным условием успешности работы преподавателя является использование им разработанных диагностических методик, номенклатуры целей, приемов создания ситуаций профессиональной деятельности, способов структурирования учебного материала, способов взаимодей-

ствия со студентами, средств анализа и самоанализа процесса и результатов образования. Важно уметь определять и выбирать то соотношение действий педагога и студентов, которое является оптимальным, наиболее подходящим для конкретных условий. Это умение основывается на знании сущности и возможностей практико-ориентированных методов обучения.

Существенно важно соблюдение следующих условий: а) оказывать помощь студентам на всех этапах профессиональной подготовки; б) предусматривать вариативность учебных и практических заданий; в) информировать студентов о сути производственных действий, о содержании профессиональной деятельности; г) побуждать студентов к осознанию своих действий на основе рефлексии и самосовершенствования своих профессиональных навыков.

Подчинение образования производственным задачам инициировало проектирование новой модели образования, построенной на основе компетентностного подхода. Эта тенденция актуализировала новое понимание практико-ориентированного принципа, которое позволит перевести профессиональные знания, умения и навыки на уровень профессиональной компетентности. В заключение следует отметить, что с учетом компетентностной модели образования в пересмотре нуждается не только практико-ориентированный принцип. В новом понимании нуждаются принципы преемственности в образовании и связи обучения с жизнью, что и будет предметом дальнейшего исследования.

#### *Литература*

1. Воронович Б.А. Философский анализ структуры практики. М., 1972.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М., 1979.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. и асп. педвузов. М.; Волгоград, 2002.
4. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. М., 2006.
5. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2006.
6. Бондаревская Е.В. Становление теории личностно ориентированного воспитания // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: Сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф. Волгоград, 2005.



## ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Степанов,  
доцент СГУ,  
канд. пед. наук, член-корр. МАНПО  
(г. Ставрополь)

Инновационные процессы применительно к содержанию современного образования связаны сегодня с реализацией компетентностного подхода. Новые проекты стандартов образования (сегодня идет активное обсуждение стандартов третьего поколения для высшей школы, второго поколения — для системы СПО и концепции стандартов нового поколения для общего образования) однозначно определили ориентацию на формирование компетенций, что означает отход от традиционной знаниево-ориентированной модели, которая хотя и была основана на прочности, фундаментальности теоретизированного знания, но, к сожалению, не всегда гарантировала практичность его применения, не формировала компетентного, т. е. умеющего в полной мере пользоваться полученным многообразным знанием специалиста.

Содержание компетентностного подхода (по определению ЮНЕСКО) состоит в том, чтобы научить:

- получать знания (учить учиться);
- работать и зарабатывать (учение для труда);
- жить (учение для бытия);
- жить вместе (учение для совместной жизни).

Говоря о компетентностном подходе, используют два основных термина: «компетенция» и «компетентность». Их понимание позволяет правильно спроектировать учебное занятие в условиях реализации данного подхода.

Что такое компетенция? Происхождение этого термина уже дает объяснение их сущности: *competent* (лат.) — соответствующий, способный; *competere* — требовать, соответствовать, быть годным; *competence* (англ.) — способность (компетенция).

*Компетенции* в самом обобщенном их понимании — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения выпускников, которые определяют, что будет способен делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

В макете Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования компетенция представлена как способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

В этой связи в структуре компетенции необходимо выделять следующие компоненты:

- 1) *когнитивный*: знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- 2) *операциональный*: знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям, способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности);
- 3) *аксиологический*: знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) — воспитательный компонент.

Под *компетентностью* понимают:

- 1) владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности;
- 2) основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека;
- 3) совокупность сформированных у личности компетенций, готовых к практическому применению.

Наиболее точно, на наш взгляд, отличие двух терминов определяет А.В. Хуторской:

**компетенция** — некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, **компетентность** — уже состоявшееся его личностное качество.

Другими словами, компетентность есть уровень практической реализации компетенции.

Чем отличается компетентностный подход от традиционного? Некоторые основные отличия приведены в таблице (см. с. 10).

Средствами достижения компетенций в образовательном процессе мы считаем:

- 1) формирование компетентностного содержания общего и дополнительного образования на основе модульных образовательных программ, обеспечивающих реальную интеграцию учебных дисциплин и воспитательной работы;
- 2) продуктивный характер используемых в образовательном процессе педагогических технологий, направленных на формирование компетенций учащихся;
- 3) совершенствование методической системы школы с целью обеспечения высокого уровня методической готовности педагогов к реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Таким образом, компетентностное (компетентностно ориентированное) содержание образования означает:

- во-первых, интегрированное построение образова-

Таблица

## Отличия традиционного и компетентностного подходов

Традиционный подход	Компетентностный подход
1. Ориентированность на передачу / приобретение теоретической суммы преимущественно абстрактных знаний, умений, навыков (ЗУН) — содержания образования	1. Ориентированность на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность (компетенции)
2. Основная формула результата образования: «знаю, что»	2. Основная формула результата образования: «знаю, как»
3. Репродуктивный характер образовательного процесса	3. Продуктивный характер образовательного процесса
4. Доминирующая роль контроля в учебном процессе	4. Ведущая роль практики и самостоятельной работы в учебном процессе
5. Применение статистических методов оценки учебных достижений (тест — отметка)	5. Комплексная оценка учебных достижений (портфолио — продукты творческого обучения)

тельной программы (модульные образовательные программы);

— во-вторых, ориентацию на конкретные компетенции при целеполагании и отборе содержания каждого учебного занятия;

— в-третьих, связь с практикой (жизнедеятельностью).

Форма тематического планирования компетентностно ориентированного содержания образования должна, следовательно, включать определение базовой ключевой компетенции, на формирование которой направлен весь курс (дисциплина учебного плана), частную вспомогательную компетенцию, на формирование которой направлен раздел или модуль данного курса. Собственно содержание образования в рамках данного учебного занятия правильно представить через три составляющие, совпадающие с уже названными выше компонентами компетенции. Кроме того, учитывая интегративный характер процесса формирования компетенции, важно учесть не только внутри- и междисциплинарные связи, но и связи данного курса и конкретной темы с системой воспитательной работы и дополнительного образования.

Алгоритм построения учебного занятия (УЗ) в системе компетентностного образования может включать, по нашему мнению, следующие этапы.

**Первый этап:** целеполагание.

*1. Определение места УЗ:*

— в системе содержания образования (предмет, курс, модуль, связи: внутри- и междисциплинарные, с дополнительным образованием и воспитанием);

— в процессе формирования компетенции (какую составляющую или компонент компетенции формирует или развивает данное УЗ).

Например, базисная ключевая компетенция курса «Право» — правовая, а ее составляющие, т.е. частные (вспомогательные) компетенции — терминологическая правовая, процессуальная, документоведческая, а также отраслевые компетенции и т.п.

*2. Определение цели и основных задач УЗ.*

Приведем пример формулирования цели и задач учебного занятия в системе компетентностного образования.

*Предмет:* Основы права. *Тема:* Правонарушение.

*Цель курса:* формирование основ правовой компетенции учащихся.

*Цель занятия:* формирование компетенции, связанной с определением видов деяний, рассматриваемых в сфере общественных и правовых отношений.

*Задачи занятия:*

— воспитательная (стоит на первом месте, так как сегодня, как известно, все программные документы, определяющие стратегию российского образования, приоритет отдают воспитанию): обеспечение уровня нравственной оценки правовых категорий и самооценки поведения (эта задача соответствует аксиологическому компоненту компетенции);

— учебная (данная задача связана с формированием когнитивного компонента компетенции): изучение понятий «поступок», «проступок»;

— развитие навыков анализа и сравнения правовых категорий на конкретных примерах (формирование операционального компонента компетенции).

**Второй этап** — проектирование содержания и его компетентностная интерпретация.

1. Разложение содержания УЗ на составляющие компетенции или составные компоненты компетенции (те же когнитивный, операциональный, аксиологический компоненты).

*Теория* — понятия, процессы, формулы, личности, факты и т.п.

*Практика* — умения и навыки, отрабатываемые при изучении данной темы, практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям.

*Воспитание* — нравственные ценности, категории, оценки, формирование которых возможно на основе материала данной темы.

2. Установление связей внутри содержания (этапность формирования компетенции).

3. Прогнозирование форм предъявления этапов и результатов их прохождения.

**Третий этап** — выбор формы организации познавательной деятельности (тип учебного занятия).

**Четвертый этап** — определение условий перевода или интериоризации знания (какими учебно-практическими действиями знание преобразуется в способ деятельности), закрепление или практическая отработка.

**Пятый этап** — подбор диагностического инструментария (первичного, промежуточного, итогового) для проверки уровней освоения компетенции.

**Шестой этап** — подбор процедур анализа и коррекции.

На этапах, связанных с выбором формы и методов обучения, важно учитывать технологические требования к реализации компетентностного подхода при освоении содержания. Они уже названы в проекте нового стандарта СПО: «Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий: метода проектов, моделирования и имитационных занятий, в т.ч. с представителями сферы труда, семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги в сочетании с внеаудиторной работой».

Кстати, набор методов продуктивного обучения в современной дидактической литературе достаточно обширен:

- 1) метод проектов;
- 2) метод портфолио;

3) метод имитационных занятий (деловые, организационно-деятельностные, ролевые игры);

4) метод ТРИЗ (теория решения изобретательских задач);

5) метод погружения;

6) проблемный метод;

7) проблемно-поисковый метод;

8) метод конструирования (моделирования);

9) метод программирования;

10) дальтон-метод (свободное обучение);

11) метод импровизации (творчества);

12) метод диалоговых семинаров;

13) метод дискуссий;

14) метод компьютерных симуляций;

15) метод разбора конкретных ситуаций;

16) психологические и иные тренинги и др.

Приведенные рекомендации, как нам представляется, могут в значительной степени помочь педагогу выйти на новую модель учебного процесса, отвечающую требованиям компетентностного подхода в образовании.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ НЕФТЯНОЙ И ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

*А.В. Волохин,  
руководитель Ресурсного центра  
подготовки кадров для нефтяной  
и газовой промышленности  
Удмуртской Республики,  
директор ГОУ НПО ПУ-31*

Целью образовательного процесса в системе СПО является не только усвоение общеобразовательных предметов, но и формирование фундаментально-профессиональных компетенций за счет расширения индивидуально-интеллектуальных ресурсов человека средствами изучаемых предметов. Интеллектуальное развитие учащихся должно трансформироваться с учетом реальных психологических механизмов.

В качестве примера, демонстрирующего всестороннее развитие образовательного процесса и его ресурсное обеспечение, можно привести принятую в Удмуртии концепцию создания, развития и модернизации многоуровневой непрерывной системы профессионального образования для нефтяной и газовой промышленности (автор *А.В. Волохин*).

Основой концепции, являющейся объединенной системой взглядов на проблему по организации нефтегазового образования и отражающей стратегию ее решения, стало создание в Удмуртской Республике единой системы (модели) многоуровневого непрерывного профессионального довузовского образования рабочих и специалистов для нефтяной и газовой промышленности.

В основе концепции лежит детальный анализ реальных условий, сложившихся в системе профессионального образования в области подготовки нефтяников и газовиков (по всем уровням подготовки).

Формирование системы непрерывного профессионального образования предполагает выделение системообразующих механизмов, дающих возможность интегрировать образовательные программы (компоненты) начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования и обеспечивающих высокую степень качества выпускаемых специалистов.

В настоящее время, в условиях внедрения в производство новых видов оборудования и передовых технологий и с учетом введения в эксплуатацию новых месторождений по разработке и добыче нефти и газа, требуются высококвалифицированные специалисты с высококачественной подготовкой от начального и среднего до высшего профессионального уровня.

Общеизвестно, что в современном мире существует постоянная потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке кадров, связанная как с жесткой конкуренцией на рынке труда, так и с ростом технологичности экономики, а так-

же с необходимостью решения разнообразных по содержанию и характеру задач в повседневной жизни. Проектирование такой системы предполагает объединение ресурсов традиционных учебных заведений (училищ, профессиональных лицеев, техникумов, колледжей, институтов) и промышленных предприятий для создания неформальных, внеинституциональных сетевых форм дополнительного профессионального образования, например ресурсных центров.

Большинство предприятий нефтедобывающей отрасли Удмуртии не имеет своей собственной базы для подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов, они вынуждены осуществлять подготовку специалистов даже за пределами УР, вкладывая в их образование значительные средства. С учетом сложившейся обстановки в 2005 г. был создан Ресурсный центр по подготовке кадров для нефтяной и газовой промышленности Удмуртской Республики, который действует в структуре единого учебного производственного комплекса ГОУ НПО с участием Ижевского нефтяного техникума, профильных вузов и школ, входящих в состав общешкольного профильного профориентационного объединения. В центре реализуется гибкая поэтапная система многоуровневой подготовки и переподготовки работников различных категорий.

Ресурсный центр (РЦ) является объединяющим и координирующим органом в системе интегрированной, многоуровневой подготовки, переподготовки, повышения квалификации, обучения безопасным условиям труда и охране труда рабочих кадров и специалистов для нефтегазовой отрасли. В состав ресурсного центра могут в дальнейшем включаться иные учреждения, образования социальных партнерств и т.д.

Подготовка кадров в Ресурсном центре осуществляется на бюджетной (за счет средств республиканского бюджета) и внебюджетной основе (за счет средств граждан, организаций — заказчиков кадров и т.д. в виде государственно-частного партнерства).

Эффективное функционирование РЦ обеспечивается:

- модернизацией и совершенствованием материально-технической базы;
- концентрацией современных технологий и технических средств при взаимодействии различных учебных учреждений, входящих в состав центра, и обеспечением непрерывного образования на основе государственно-частного партнерства;
- повышением квалификации инженерно-педагогических кадров;
- организацией экспериментальной площадки по созданию программ обучения от начального до среднего и высшего профессионального образования с одновременным получением практических навыков на полигоне и в лабораториях;
- внедрением инновационной модели в многоуровневую систему образования и всесторонним развитием интеллектуального потенциала обучающихся.

В современном профессиональном образовании значительная часть времени при сложившейся вертикали нерационально расходуется на дублирование предметов (в том числе предметов специального и общетехнического циклов). При этом на финансирование дублируемых программ идут немалые государственные средства. Дополнительное дублирование материала на более высокой ступени образования мало что дает обучающимся, зачастую вызывая лишь раздражение.

Для интегрированной экспериментальной подготовки газовиков и нефтяников в учреждениях Ресурсного центра разработаны учебные рабочие планы и рабочий комплекс учебных сопряженных программ, исключающие дублирование материала, что дает возможность значительно сократить сроки подготовки специалистов. Процесс обучения разбит на этапы, определена система аттестации и переаттестации по уровням знаний, созданы соответствующие аттестационные комиссии. Получены первые положительные результаты.

Рассмотренные выше особенности непрерывного образования в условиях государственно-частного партнерства характеризуют его как систему, функционирующую в определенных условиях и разнообразных организационно-правовых формах. Этот аспект, несомненно, важен. Но главный, центральный аспект, определяющий сущность самого процесса образования на разных его ступенях, может быть обозначен как всестороннее развитие личности в системе непрерывного образования, всестороннее развитие интеллектуально-профессиональных возможностей личности в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования нефтяников и газовиков.

Такая подготовка в значительной степени отвечает требованиям непрерывности и преемственности в содержании образования, дифференциации содержания и сокращения сроков обучения и позволяет обеспечить:

- создание гибкой системы подготовки работников различных категорий, динамично реагирующей на изменение потребности в кадрах;
- выработку престижной модели социально-профессионального продвижения молодежи, получение каждым обучающимся определенного профессионального статуса в зависимости от его запросов и индивидуальных способностей.

#### *Литература*

1. *Никитин М.В.* Формирование теоретико-методической системы профессионального обучения и адаптации мигрантов и беженцев в учреждениях довузовского профессионального образования. М., 2008.
2. *Володин А.В.* Непрерывное профессиональное образование нефтяников в условиях Ресурсного центра: критерии эффективности // Сб. материалов V Республиканской науч.-практ. конф. 26–27 апреля 2007. Ижевск.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

*В.Н. Манюкова,  
канд. пед. наук, доцент,  
О.В. Кузьмина,*

*преподаватель Московского художественно-промышленного института*

С проблемой подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях тесно связана **проблема целей и результатов образовательного процесса**. Эта связь вытекает из тенденций развития образовательных систем. Одна из таких тенденций — переход от информационно-сообщающего обучения к моделирующему, которое позволяет отразить будущую профессиональную деятельность специалиста в системе его подготовки. И конечно, такой переход влечет за собой изменения как в понимании целей и содержания образования, так и в изучении моделируемой деятельности.

До настоящего времени для системы профессионального образования в качестве цели выступала определенная совокупность знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»). Но для современного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, важна способность к реализации этой суммы в практической деятельности. Для потребителя в условиях рыночной экономики, будь это промышленность или система образования, важно то, как будет работать молодой специалист, а не то, что он знает. Исчезла система распределения на работу выпускников профессиональных учебных заведений, появились негосударственные предприятия, руководители которых стали предъявлять жесткие требования не только к уровню образованности, но и к личностным, деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу. Поэтому собственно знания и умения не могут выступать в качестве результата обучения и, следовательно, быть целью обучения. И знания, и умения должны стать промежуточным, опосредованным результатом обучения, а конечным становится сама профессиональная деятельность.

На сегодняшний день поиски путей определения целей и содержания образования ведутся в направлении формирования ключевых компетенций [2], которое интенсивно обсуждается и разрабатывается, и уже сложились теоретические основы компетентностного подхода [1]. Компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, так как предполагает ориентацию на формирование у обучающихся наряду с профессиональными ЗУНами, трактуемыми как владение профессиональными технологиями, таких универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда. В. Ландшвер в статье «Концепция "мини-

мальной компетентности"» приводит слова Снейди, который пишет: «Знания, умения и понятия — важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [3]. Ли Якокка, крупнейший менеджер, подчеркивает, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15% обусловливается знаниями своей профессии, а на 85% — умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи и т.п. [4]. В рамках компетентностного подхода, в частности, предлагается сделать ключевые компетенции частью образовательного стандарта, заменив ими требования к уровню подготовки выпускников.

Таким образом, компетентность — это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач. Можно сказать, что характеристика человека как компетентного — это своего рода социальное признание.

В Европе и США образовательные компетенции понимаются как результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Именно они позволяют достигать людям лично значимых для них целей.

В этом русле и развивается концепция ключевых компетенций, которые в современной педагогике профессионального образования необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями тип целеполагания в образовательных системах. Главное отличие этого типа целеполагания от традиционного, академического, состоит в том, что компетентностная модель подготовки специалиста освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса. Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются к ситуациям применимости в мире труда. Поэтому компетенции охватывают способность, готовность к познанию и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности.

Компетентностный подход, будучи ориентированным прежде всего на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса — содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное при

решении проблемы подготовки специалиста — это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности, такие как общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов.

#### Литература

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Уч. пособие. М., 2005.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2002. № 5. С. 34–42.

3. Ландишер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1.

4. Наперов В.Я. Разговаривая с Ли Якоккой // Специалист. 2000. № 4.

## ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Б. Купцова,  
ст. преподаватель МГТУ им. М.А. Шолохова  
(г. Москва)

В связи со сменой образовательной парадигмы на фоне происходящей культурной революции система подготовки специалистов, как и вся система образования России, находится в состоянии модернизации, проводимой органами управления образованием в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.

Одно из направлений этой модернизации связано с компетентностью и переходом к компетентностной модели выпускника. В более широком смысле это означает смену парадигмальных оснований теории и практики образования и переход к компетентностному подходу, направленному на формирование профессиональной компетентности. Он освещался в работах Л.С. Гребневой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Т.Д. Макаровой, Дж. Равена, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татура и многих других.

Наше исследование представляется актуальным не только с точки зрения усиления интереса к компетентностному подходу. Для стран с рыночной экономикой характерен такой подход к образовательным проблемам, но он не столько вытекает из академических построений внутри образовательных сфер, сколько диктуется профессиональными сферами этих стран.

Компетентность представляет собой полезную категорию, дающую возможность выстраивать альтернативные критерии качества выпускника в сфере профессиональной деятельности и количественно оценивать это качество. Понятие «компетентность» близко к понятию «профессионализм», рассмотренному в трудах С.А. Дружилова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Д. Супера, В.Д. Шадрикова и др. Эта категория также допускает структуризацию с возможностью последующего количественного анализа, оценки качества, а также определения направлений развития личности выпускника.

Компетентностный подход используется для решения чрезвычайно сложных задач, связанных с оценкой качества высшего образования и требующих создания

моделей со многими исходными параметрами. Создание моделей такого рода обсуждалось В.И. Михеевым, Ю.Г. Татуром, В.Л. Шаповаловым и другими, а оценка и обеспечение качества высшего образования рассматривалось В.А. Адольфом, Г.А. Бордовским, Ю.И. Здановичем, И.И. Легостаевым, Л.О. Прокончуком, А.И. Субетто и др. Параметры таких моделей (критерии качества образования) должны определяться на основе использования Государственных образовательных стандартов. Перед построением этих моделей важно выяснить, что представляет сегодня профессиональная сфера, которая делает заказ на выпускника, и каких компетенций она от него требует. В этом смысле настоящее исследование, в котором выясняются различные аспекты внешних требований к выпускникам гуманитарного вуза, также представляется актуальным.

Компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Он не умаляет традиционного значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков (ЗУНов), но открывает перспективы для улучшения качества подготовки на основе идеи самооценки личности будущего специалиста и личностно ориентированных подходов путем установления обратной связи вуза с рынком труда, расширения базы целеполагания, конкретизации учебных целей, альтернативной организации, активизации и технологизации учебного процесса. Проблемы формирования необходимых компетенций рассматривались А.А. Вербицким сначала в рамках деятельности парадигмы на основе методов контекстного обучения, затем с точки зрения компетентностного подхода.

Часто требования рынка труда не имеют глубоких концептуальных оснований, но в то же время могут проявляться закономерно и образовывать специфическую базу требований. Для определения направлений развития компетентной личности эти требования необходимо сгруппировать и проанализировать, выделив среди них постоянные, периодически повторяющиеся и разовые.

Анализ комплекса современных рыночных требований к профессиональной компетентности позволяет разбить весь массив этих требований (показателей) на три направления. По этим направлениям рынком выделяются следующие качества:

- 1) профессиональные качества специалиста, к которым относятся специальные знания, функциональные знания, отношение к работе, инициативность, надежность, умение сотрудничать, организаторские способности, умение руководить;
- 2) личные качества: интеллигентность, гибкость, энергичность, настойчивость, самообладание, индивидуальность, активность, уравновешенность, независимость, обязательность, приспособляемость, властность, чувство юмора, пунктуальность;
- 3) способности в области управления: способность понимать других, уровень общих знаний, способность к восприятию новых идей, к быстрым решениям, готовность выслушать другое мнение, внешний вид, способность выполнять работу, которой руководишь.

Поскольку в педагогической литературе отсутствует устоявшаяся трактовка базовых терминов, связанных с оценкой и обеспечением качества подготовки специалистов, мы даем следующие определения в качестве базовых:

- *качество* — категория, выражающая неотделимую от данного процесса его существенную определенность, отличающую его от других процессов, отражающую устойчивое взаимоотношение его составных элементов, которое выражает то общее, что характеризует весь класс процессов;
- *профессионализм* — способность реализовывать профессиональную готовность в конкретной специ-

альности на уровне своей компетентности, приобретаемой личностью в процессе профессиональной деятельности и доведенной до автоматизма;

- *компетентностный подход* — ориентация всех компонентов учебного процесса на приобретение выпускником вуза компетентности и компетенций, необходимых для осуществления его профессиональной деятельности;
- *интерактивно-имитационная технология* — комплексный интерактивный процесс, ориентированный на решение учебных задач, связанных с производственными ситуациями, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу, планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением одновременно организационно-педагогических и учебно-воспитательных проблем.

Направления совершенствования педагогического процесса на основе компетентностного подхода включают разработанные специальные методы оценки и формирования компетентности в процессе обучения; расширение базы целеполагания, дифференциацию учебных целей, конкретизацию целей развития личности; комплексную оптимизацию педагогического процесса, выбор оптимального с точки зрения повышения компетентности варианта содержания и организации учебного процесса, оперативное корректирование учебной деятельности, анализ затрат, необходимых для достижения оптимального уровня компетентности выпускников; расширение базы дидактических принципов профессионального обучения для совместного решения педагогических и учебно-воспитательных задач.

## ИНТЕГРАЦИЯ КАК ВЫЗОВ ДОШКОЛЬНЫМ ПЕДАГОГАМ

*Н.Е. Васюкова,*  
*науч. сотрудник,*  
*Н.М. Родина,*  
*ведущий науч. сотрудник*  
*(Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, г. Москва),*  
*Е.Н. Иванова,*  
*методист Нарвского колледжа Тартуского университета*

Одной из значимых характеристик современности является убыстряющийся темп развития общества, необходимость узнавать, перерабатывать, осмысливать различную информацию и делать выводы, связанные с собственной деятельностью. Жизнь каждого человека становится все более индивидуализированной, поскольку ему приходится решать свои задачи и демонстрировать свои достижения, но в то же время растет зависимость отдельной личности от обстановки в обществе и функционирова-

ния социальных сетей. При принятии решений приходится учитывать самые разные аспекты: интеркультурные, риторические, механические, экологические, групповые, которые не всегда напрямую связаны с конкретным заданием или наличием знаний. Иногда общественная значимость принимаемых решений оказывается важнее, чем их подлинное содержание.

Студенту-педагогу необходимо не просто овладеть знаниями по предметным, конкретным и спе-

циальным методикам, но и видеть, как получаемые знания связаны между собой, как пересекаются и чем дополняют общее представление о мире. Ребенок — целостный организм, и целостным должно быть обучение. Дошкольный возраст идеален для осуществления взаимосвязанного развития, поскольку пребывание ребенка в детском саду касается не отдельных аспектов обучения, а единого процесса жизнедеятельности. В подготовку воспитателей должно входить представление об интегративных методах в воспитании и образовании дошкольников.

Меняющаяся парадигма дошкольного образования переносит акцент на компетентность воспитателя в области интеграции задач, форм, методов и содержания образования и развития дошкольников. Международная программа ЮНЕСКО «Образование для всех» подчеркивает, что стратегия модернизации российского образования, как и образования в большинстве стран мира, реализует принципы доступности, качества и эффективности. В системе непрерывного образования дошкольная ступень — это база, от которой зависят все последующие достижения человека: здесь формируется личность ребенка, происходит его социальная адаптация. Дошкольное образование превращается в институт, несущий гуманистические принципы, обучающий жизни в быстро меняющемся социуме, мотивирующий формирование активной жизненной позиции; оно должно носить универсальный характер, чтобы стимулировать у детей потребности в образовании. Мировое сообщество считает, что приоритет следует отдавать не энциклопедическому образованию, а умению самостоятельно добывать знания и учиться в течение всей жизни. Функции современного воспитателя состоят в том, чтобы помогать детям в принятии идеалов и ценностей демократического общества — толерантности, ответственности и уважении прав других; формировать знания, умения и взгляды, адекватные будущему участию в жизни школы, семьи и общества; готовить ребенка преодолевать преграды, искать решение любой задачи; развивать когнитивные и коммуникативные способности.

Перед будущими воспитателями стоит задача не столько наполнять конкретными сведениями головы детей, сколько давать им широкое представление о реальности и показывать взаимосвязь различных явлений. При этом необходимо придерживаться классической логики предьявления и усвоения материала: путь от простого к сложному, постепенный переход на более высокий уровень — обобщение, расширение и сокращение усвоенного ради создания новой единицы и перехода на более сложный этап. В области умений и навыков также произошли изменения, связанные с распространением интернет-технологий: в виртуальном мире отражается не одна, а бесконечное множество реальностей, часто для ребенка более конкретных, чем непосредственно окружающий его мир, и там действуют по иным законам, чем в семье и детском саду. Способность оценить ситуацию вне зависимости от ее сиюминутного содержания, понять мотивы поведения действующих лиц,

их установки, умение нести ответственность за принятые решения, критически подойти к результатам своей активности и затем переделать все заново, учитывая интересы всех и согласовывая их друг с другом, преодолевая конфликты — вот то, что нужно от человека завтрашнего дня. Этому невозможно научиться на традиционных занятиях по разным видам деятельности: разделение мира по сферам устаревает на глазах.

Интеграция как педагогическая идея явилась в тот момент, когда стало ясно, что нельзя рассчитывать на получение готовой к вызовам времени личности, формируя лишь узкоспециализированные навыки [1; 4; 7]. Когда мы показываем ребенку способы восприятия окружающего мира, где все виды искусства и деятельности синтезированы, мы просто идем за логикой существования человека, которое представляет собой переплетение теоретических и практических задач, обучая тем самым принимать ответственные решения и быть толерантными к плюрализму. Те же самые принципы ложатся и в основу повышения квалификации дошкольных работников.

В дошкольной дидактике сегодня происходит смешение понятий: занятие, реализующее разные виды деятельности детей, определяется и как **комбинированное** и как **комплексное**, и как **интегрированное**. С нашей точки зрения, различия состоят в степени взаимодействия разного содержания. В комбинированном занятии используются только общие тематические ассоциации. В комплексном — решаются различные дидактические задачи (усвоение новых знаний, закрепление, систематизация), один вид деятельности является основным, а второй его дополняет, создает, например, эмоциональный настрой и не имеет самостоятельного развития [2]. В интегрированном занятии разные образовательные задачи и виды деятельности должны быть равнозначны, должны взаимообогащать и дополнять друг друга, оставляя простор для творческой деятельности ребенка, который имеет возможность смотреть на одно и то же явление (предмет, тему) с разных точек зрения, сопоставляя их и выражая свои ассоциации доступными средствами.

Эти типы занятий используются на определенных этапах обучения: комбинированные преобладают в работе с детьми младшего дошкольного возраста, так как им необходима частая смена деятельности; комплексные — на этапе освоения нового содержания, поскольку через различные виды деятельности обогащаются представления детей об окружающем мире; интегрированные — чаще на этапе обобщения и закрепления, который предусматривает установление взаимосвязей между понятиями, анализ имеющейся информации и самостоятельное применение детьми полученных знаний.

Интеграционные процессы все больше пронизывают образовательный процесс в дошкольных учреждениях, хотя это и происходит на эмпирической основе без глубокой поддержки этого вопроса наукой. Считаем, что это закономерный этап в развитии любой системы, которая сначала дробится на элементы, изучая,



углубляя, расширяя свои представления о них, а затем вновь происходит процесс слияния, воссоединения на более высоком уровне. При этом вся система должна получить новые свойства и качества.

Приведем примеры того, как воспитатели на практике реализуют принципы интегративности (занятия, представлявшиеся в течение нескольких лет на конкурсе «Воспитатель года»).

### **1. Занятия, включающие задачи разных направлений развития и разные виды деятельности, объединенные вокруг общей темы.**

Занятие «Есть у солнышка друзья», в котором ставились задачи рассказать о солнце как явлении природы, показать его красоту через иллюстрации Ю. Васнецова к потешкам, развивать воображение и речь, обогащать словарный запас, упражнять в умении менять движение в соответствии с характером музыки, при помощи интонации передавать характер песни. Дети отгадывали загадки о солнце, пели песни, слушали стихи, рассматривали иллюстрации, описывали их, играли в подвижную игру «Солнышко и дождик», а затем рисовали.

Занятие в подготовительной группе «Я моделирую одежду». Дети познакомились с профессией модельера, его инструментами и узнали о том, как меняется одежда в зависимости от условий жизни человека (задача познавательного направления), затем моделировали из геометрических фигур разные виды одежды и декорировали ее по своему желанию в технике аппликации и рисования (задача эстетического направления).

Занятие в средней группе, объединившее в себе разные образовательные задачи и разные виды деятельности вокруг представлений о петушке. Дети отгадывают про него загадки, поют песенки, рассматривают иллюстрации художника Е. Рачева, вспоминают, героем каких сказок он является, участвуют в подвижной игре, рассматривают образы петушка, воплощенные народными мастерицами в вышивке, и раскрашивают глиняных петушков, которых вылепили для них дети старшей группы.

Подобный тип объединения тематического содержания и частая смена видов деятельности позволяют удерживать внимание дошкольников, вызывают у них интерес. Опираясь на имеющийся опыт детей, педагог обогащает их представления по конкретной теме некоторым новым содержанием. Но оно, как правило, достаточно поверхностно. Несколько минут, отведенных на него в рамках занятия, не позволяют детям «прочувствовать» эту информацию, «прожить» ее в активной деятельности. Такой тип организации занятий вполне возможен, но только на уровне единичных занятий. Создать из них целостный блок или систему вряд ли удастся, поскольку общая тема достаточно узка. Концентрация учебного материала в данном варианте наиболее подходит для детей младшего возраста, поскольку им легче переходить от одного вида деятельности к другому, если переход выглядит оправданно, связан с одной и той же темой. Используемые при этом виды деятельности не имеют собственной внутренней линии развития. Однако не следует забывать

о том, что логика внутреннего развития каждого вида деятельности должна отвечать преемственности занятий в плане содержания.

### **2. Занятия, объединяющие в себе разные виды деятельности, содержательно связанные между собой сюжетом.**

Занятие в подготовительной группе «В гостях у Золушки». Дети должны были помочь Золушке выполнить ряд заданий мачехи: чинили коврики, находя недостающий лоскуток (развитие внимания и сосредоточенности), сортировали пуговицы по цвету, величине и количеству отверстий (классификация предметов по 3-м признакам), считали их и обозначали цифрой (формирование математических представлений); сортировали овощи и фрукты, называя, что из них можно приготовить (познавательное развитие); выкладывали из геометрических фигур платье для Золушки (комбинаторика в плоскостном конструировании). В отличие от первого типа объединения материала, здесь нет искусственного единства используемых заданий, а есть занимательный игровой сюжет, определяющий и набор учебных заданий, и насыщение канвы сюжета разными поворотами. Сюжетно связанные или объединенные одним проектом занятия могут проводиться даже в течение недели, полугода, года, и здесь важно следить за тем, чтобы дети не уставали от навязчивого повторения.

Наличие интересного логического развития в подобных занятиях поддерживает желание детей вдуматься, почувствовать в сюжет, действовать свободно, но в его рамках. Приветствуются все идеи, которые сами дети привносят в занятия, они дополняются идеями взрослых и соединяют внутренние потребности детей в развитии с логикой развития каждого из тематически объединенных видов деятельности.

### **3. Объединение вокруг определенной темы целого ряда (блока) занятий и других форм работы.**

Такие циклы занятий представлены, например, в методических разработках *О.А. Скоролуповой* по темам «Вода», «Ранняя весна», «Покорение космоса» и др. [6]. В основу системы ложится содержание занятия по ознакомлению с окружающим миром, а остальные занятия (изобразительная деятельность, конструирование, художественная литература) и деятельность вне занятий так или иначе связаны с ним тематически. Автор использует концентрический принцип построения тематического планирования, разрабатывая каждую тему на разном уровне восприятия (для младшего и старшего дошкольного возраста). Подобная организация обучения, по замыслу автора, «переносит акцент с усвоения знаний, умений и навыков на формирование у детей средств и способов приобретения знаний в ходе специально организованной самостоятельной деятельности» [6, с. 5]. В этом типе объединения содержания принцип интеграции проявляется достаточно глубоко, дети могут в течение длительного времени рассматривать тему с разных сторон, обогащая первичные представления, передавать свои впечатления разными средствами и пр.

При столь разностороннем подходе к каждой из тем (на горизонтальном уровне) не просматривается логика внутри разделов (на вертикальном уровне) на про-

тяжении года (как будут усложняться задачи, например, по математике, при переходе от одной темы к другой). Тем не менее педагоги-практики заинтересованы данной системой планирования, т.к. они имеют возможность пользоваться ею как конструктором, выстраивая из тематических блоков свою систему работы.

#### 4. Объединение разных видов деятельности внутри одного направления развития.

Чаще всего это происходит в детских садах, имеющих определенную специфику — профильное направление. Так, при приоритете экологического воспитания задачи этого направления реализуются и через другие виды деятельности: дети рисуют на темы природы, ставят театральные постановки, экспериментируют, играют, читают художественные произведения именно этой направленности и пр. При подобном варианте приоритетное направление выглядит наиболее целостно, но часто на практике это происходит в ущерб другим направлениям развития или за счет увеличения времени, отведенного на организованное обучение.

При приоритете эстетического развития воспитатель, например, по физкультуре включает в содержание своих занятий еще и задачи эстетического направления. Разрабатываются некоторые нетрадиционные для физического развития детей формы: танцы со спортивными атрибутами (танец «Чарли Чаплин» с гимнастическими палками, кадрили на хип-хопах — больших надувных мячах с «рожками»), подборки спортивно-интеллектуальных игр (например, дети выкладывают из гимнастических палок определенное изображение, а затем перестраивают его по определенным условиям). Проводятся спортивные игры и эстафеты, включающие в себя наряду с развитием основных движений закрепление представлений о величине и цвете.

Мы видим, что интеграция по-разному понимается практиками, но считаем, что речь должна идти об интеграции не знаний, способов или видов деятельности, организационных форм, а об интеграции содержания образования. «Содержание», по *И.Я. Лернеру*, — это система знаний, усвоение которых обеспечивает целостность представления об окружающем мире; система общих интеллектуальных умений и навыков; основные черты творческой деятельности по преобразованию действительности; система норм в отношении людей к миру и друг другу, т.е. система мировоззренческих и поведенческих качеств личности [3].

Таким образом, мы считаем, что под интеграцией следует понимать прежде всего взаимодействие содержания (знаний, умений и навыков, творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности) как внутри одной образовательной области, так и в разных областях, которое обогащало бы друг друга, с одной стороны, и не нарушало бы общих закономерностей каждого из них, с другой.

Интеграция содержания может осуществляться на разных уровнях:

— внутри одной образовательной области (освоение содержания разными способами, как, например, происходит в изодеятельности);

— между разными образовательными областями (в основании тогда будут лежать разные виды деятельности и как следствие — разные языки познания);

— на уровне задач развития.

Будущему воспитателю необходимо уметь работать с разными видами программ, пособий, разработок. Ему нужно быть достаточно гибким в оценке и подборе материала, и этому сейчас начинают обучать на факультетах дошкольного образования. Так, если раньше были одна государственная и одна российская программа, то теперь предлагается много альтернативных, а задача состоит не только в том, чтобы лавировать между ними или выбирать из всех лучшее, а в том, чтобы программу писал каждый детский сад и даже каждый воспитатель сам для себя.

Интегративный подход воплощен, например, в серии методических пособий «Развивающие занятия с детьми», важнейшим аспектом работы по которым становится планирование [5]. Объединяющим основанием всей образовательной работы с дошкольниками выбрано познавательное направление развития. Расчет на мотивированность процесса познания новизной: для кого-то из детей новыми могут быть получаемые на занятиях сведения, для кого-то — виды деятельности, для кого-то — способы решения задач на разном материале. Важно, чтобы инициатива познания исходила от детей, даже если предъявляемый материал подготовлен взрослым. Это значит, что взрослый дает детям время рассказать о том, что они сами уже знают о предмете, о своем опыте, предложить, как можно подойти к проблеме. Так, одна из недель может быть посвящена формированию первичных представлений детей о лесе. На занятии по ознакомлению с природой на тему «Дерево — дом и столовая для животных» дети узнают о разнообразии растений в лесу и их взаимосвязях с животным миром. Затем вместе с педагогом и родителями они примут участие в составлении «коллекции» деревянных вещей. На занятии по познанию окружающего мира дети познакомятся со свойствами дерева, инструментами, которыми его обрабатывают. Педагог прочитает им стихотворение С. Маршака «Откуда стол пришел», покажет деревянную расписную посуду из Хохломы. На занятии по конструированию дети будут мастерить фигурки из природного материала, объединяя свои поделки в общую сюжетную композицию «На лесной поляне». Эта работа будет способствовать формированию у детей бережного и ответственного отношения к природе. Дети познакомятся с богородской деревянной игрушкой и по ее мотивам слепят «косматого мишку». Воспитатель прочитает детям «Сказку про храброго зайца — длинные уши, косые глаза, короткий хвост» Д.Н. Мамина-Сибиряка и сказку «Заяц-хваста». На занятии по художественной литературе дети обсудят разные образы зайца, будут сравнивать их характеры, поступки. Затем детям будет предложено нарисовать их образы «Зайчишки — храбришка и трусишка». На предыдущей неделе проводилась аналогичная работа с образом лисы в сказках. И теперь рисунки о лисе и зайце дети объединят в самодельную книжку со сказками, оформив обложку и придумав название. Педагог создаст

условия для самостоятельных игр-драматизаций по мотивам этих сказок. На речевом занятии дети будут отгадывать загадки о животных, которые живут в лесу, играть в дидактическую игру, называя как можно больше определений для того или иного животного, будут пересказывать рассказ Е.И. Чарушина «Еж». Таким образом, содержание всей темы расширяется и обогащается от занятия к занятию, активная практическая деятельность детей даст им возможность «прожить» тему, выразить ее разными средствами, проявить творчество. Кроме того, все тематические недели взаимосвязаны между собой и «покрывают» содержание базисной программы развития детей «Истоки» по всем разделам.

Планируя собственную деятельность, позволяющую выстраивать содержание для каждой возрастной группы, воспитатель должен учитывать ряд факторов. Познание само по себе уже несет момент интеграции: действительность предстает как целое, из которого в зависимости от подхода мы извлекаем и осмысливаем самую разную информацию. Новая информация должна осваиваться детьми через разные каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический и пр.), в связи с чем при освоении того или иного содержательного контекста (темы, проблемы и т.д.) нужно использовать разные виды детской деятельности. Речь детей является показателем присвоения той или иной информации, превращения ее в знания. Ее развитие в процессе интересной, значимой для ребенка деятельности, которая специально проектируется педагогом, происходит значительно эффективнее, чем в процессе немотивированных учебных упражнений (преобладающих в настоящий момент в дидактике пересказов текстов, описаний предметов, рассказов по картине и пр.).

Сюжетно-ролевая игра, затеянная по инициативе детей, — ведущий вид деятельности дошкольников, в которой происходит освоение (присвоение) детьми представлений об окружающем мире, об отношениях людей. «Проживание» ребенком той или иной ситуации с позиций разных социальных ролей должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса, представленной вначале как сюжетно-дидактическая, а затем как самодеятельная игра детей. В игре дети планируют сюжет, договариваются, распределяют задания, изготавливают атрибуты, обращаются к взрослому за дополнением имеющихся у них сведений, просят помочь сделать реквизит и т.п. Игру детей по возможности не

следует прерывать, наоборот, взрослый имеет возможность насытить ее дополнительным содержанием, принося новые предметы и идеи, но не навязывая их.

Воспитатель перестает вести себя авторитарно, но в то же время остается авторитетом для детей, выслушивая их мнения, организуя общение детей, добываясь по возможности от каждого ребенка словесной реакции на происходящее. Здесь речь выступает как средство когнитивного контроля социального развития, но взрослый продолжает быть чувствительным и к иным поведенческим реакциям (например, к тому, что ребенок рисует, с кем он садится, на кого он смотрит, когда улыбается, как воспринимает рассказ определенного содержания). Необходимо развивать у детей умение мыслить не шаблонно, а творчески, видеть те или иные ситуации с разных точек зрения, уметь их толковать и трансформировать по-своему, совершать самостоятельные обдуманые поступки. Здесь снова важна чувствительность воспитателя к этим нетривиальным поведенческим актам: не думать, усвоил воспитанник материал или не усвоил, а посмотреть и проанализировать, что он усвоил, почему он так поступает, к чему стремится, что хочет сказать, имеет ли в своем распоряжении средства для решения той задачи, которую он перед собой поставил, не нуждается ли в помощи со стороны взрослого.

#### *Литература*

1. *Белая К.Ю., Павленко И.Н., Горохова Л.А., Карачунская Т.Н.* Интеграция как инструмент создания новой модели ДОУ // Педагогика ДОУ. 2003. № 4.
2. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2002.
3. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2.
4. *Павленко И.Н.* Интегрированный подход в обучении дошкольников // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2005. № 5.
5. *Пармонова Л.А.* Развивающие занятия с детьми 5–6 лет. М., 2006.
6. *Скоролупова О.А.* Вода. Цикл занятий для детей старшего дошкольного возраста. М., 2003.
7. *Солдатова В.М., Чурякова Т.М.* Новые подходы в дошкольном образовании // Образование в Сибири. 1995. № 2.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЗВАНИЯ К ПРОФЕССИИ ПЕРЕВОДЧИКА

*А.В. Михайлов,**аспирант Российского государственного университета им. И. Канта  
(г. Калининград)*

Традиционная точка зрения российской педагогической науки на место и роль воспитания в высшей школе не претерпела существенного изменения. Для работодателей никогда не стояла проблема выбора между знающим и умеющим специалистом и специалистом, знающим, умеющим и обладающим общей и профессиональной культурой. Решающим критерием в кадровой политике остается личностный критерий. Профессиональная заинтересованность, профессиональная ответственность выступают определенным гарантом качества выполнения должностных обязанностей, проявления творческой инициативы в решении производственных задач.

Воспитательная работа в высшей школе направлена на формирование личности будущего специалиста. Вопросы развития общей и профессиональной культуры находятся в центре внимания специальных подразделений в системе управления университетов. Воспитательный компонент представлен в формах соответствующего управления (Управление по воспитательной работе), должностных полномочий (помощник или советник ректора по воспитательной работе, заместитель декана по воспитательной работе, куратор), в органах студенческого самоуправления. Каждая форма воспитательной работы акцентирует тот или иной аспект в целостном процессе формирования личности профессионала: культура совместной деятельности и жизни, воспитание гражданина, формирование общей культуры и т.д.

Вместе с тем профессиональный аспект воспитательной работы без остается должного внимания. Профессиональное воспитание как формирование отношения к профессии, развитие профессиональной пригодности, профессионального менталитета остается невостребованным и на уровне Государственного образовательного стандарта, и на уровне учебно-методического обеспечения, и на уровне конкретного содержания и методов формирования призвания к профессии. Такое состояние противоречит тенденции аксиологизации высшего профессионального образования, которая подразумевает существенное усиление ценностно-нравственных аспектов профессионального образования посредством «более глубокого уяснения смысла труда, его роли в цивилизованном и культурном развитии общества, осознания будущими специалистами необходимости повышения своей конкурентоспособности на рынке труда, связанной с высоким профессионализмом, нравственностью, инициативностью, плодотворным творческим трудом» [4, с. 19]. Одним из способов преодоления противоречия между традиционным воспитанием гражданина и потребностью профессионального сообщества в специалисте, имеющем положительное отношение к выбранной профессии, является акцентирование профессионального

компонента в воспитательной работе вуза и постановка новой цели — формирование профессионального призвания.

Понятие «профессиональное призвание» позволяет описать целостность проявления профессионально значимых, творчески уникальных качеств специалиста, открывает пути к пониманию им профессии в контексте жизнедеятельности. Профессиональное призвание соотносимо с подвижничеством, миссией, судьбой. Оно приносит человеку радость, удовлетворение, чувство своей значимости, дает ощущение собственного достоинства и высокой ответственности. Понятие призвания — изначально гуманитарно, оно отражает ценность человека и его дела, высшие смыслы служения обществу, творческое начало жизни. Мотивационный аспект профессионального призвания состоит в его фундаментальном воздействии на становление целостной мотивации профессиональной деятельности.

Переводчик как представитель профессий типа «человек—человек» выполняет не только узколингвистические задачи, состоящие в переводе текста с одного языка на другой, но прежде всего социальные задачи межкультурного посредничества. Предназначение профессии переводчика — достижение взаимопонимания, смысловой общности между субъектами межкультурной коммуникации. Такое видение профессии переводчика как межкультурного, а не только межязыкового посредника ставит перед лингвистическим вузом проблему формирования призвания к профессии переводчика, к профессии межкультурного посредника.

В психологии профессиональной пригодности понятие «профессиональное призвание» используется для описания высшей степени профессиональной пригодности [2, с. 26]. Под профессиональной пригодностью понимается совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии знаний и умений общественно приемлемой эффективности труда, следовательно, с призванием связывается наличие явных признаков соответствия человека всем требованиям профессиональной деятельности. В этом смысле профессиональное призвание переводчика предполагает высшую степень развития профессиональных способностей не только к лингвистике, но и к межкультурному посредничеству в целом.

Эффективность межкультурного посредничества обуславливается способностью переводчика оценивать степень культурного рассогласования, управлять ходом переговоров. «В некоторых случаях... переводчик оказывается лицом, облеченным также и дипломатическими полномочиями, ... выполняя функцию вспомогательного лица в поддержании отношений,

препятствуя их осложнению» [1, с. 34]. Психологические требования к профессии типа «человек–человек» включают в себя стремление к общению, умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми, устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми, доброжелательность, отзывчивость; выдержка, умение сдерживать эмоции; способность анализировать свое поведение и поступки окружающих; способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение находить компромиссы, организовывать взаимодействие; умение слышать и слушать, убеждать людей.

Педагогическая задача формирования призвания к профессии переводчика требует более четкой структуризации профессиональных способностей, что позволит определить и отобрать содержание и методы, способствующие формированию профессионального призвания. Интересной с точки зрения структуры профессиональных способностей является концепция *В.Н. Дружинина*, который отмечал, что способности связаны с какими-то общими сторонами функционирования психики, проявляющимися не в конкретной деятельности или группах деятельности, а в общих формах внешней активности (поведения) человека. Исходя из концепции *Б.Ф. Ломова*, выделившего три функции психики: коммуникативную, регуляторную и познавательную, можно говорить о соответствующих способностях: коммуникативных, регуляторных и познавательных [2, с. 232]. Таким образом, преподаватель, осуществляющий профессиональное воспитание в аспекте формирования призвания к профессии переводчика, может организовать учебную и учебно-профессиональную деятельность на основе таких методов, которые воспроизводят познавательные, регуляторные и коммуникативные виды деятельности переводчика в процессе межкультурной коммуникации.

Выбор методов формирования призвания к профессии определяется на основе методов воспитания профессионала [3, с. 269]. Заслуживает внимания классификация *А.М. Сидоркина*, который выделил три группы методов: 1) методы изменения смысла видов деятельности и общения, 2) методы изменения отношений; 3) методы изменения компонентов воспитательной системы. Эти методы базируются на главном методе профессионального воспитания — методе убеждения. Преподаватель, осуществляющий процесс формирования призвания к профессии переводчика, реализуя тенденцию аксиологизации профессионального образования, должен выбирать такой способ учебного взаимодействия студентов, содержание и ход реализации которого убедит студента в правильности профессионального самоопределения.

Какие методы наиболее результативны в формировании профессионального призвания? По нашему мнению, наиболее действенным выступает биографический метод и его проекции. Необходимо подчеркнуть, что биографический метод позволяет изучать не столько фактическую историю, сколько человеческое сознание разных периодов и его трансформацию, отражение в нем тех или иных исторических событий. Выбор биографического метода в формировании профессио-

нального призвания основывается также на тенденции аксиологизации профессионального образования, которая реализуется посредством актуализации идеальноромантических составляющих профессионального воспитания при изучении истории профессии, особенно материала под рубрикой «Люди в профессии»; здесь должны более основательно прорабатываться факты, характеризующие отношение к труду и профессиональному долгу как способу утверждения человеческого достоинства, обретения свободы и независимости, служения Отечеству и людям, самореализации человека в духовно-нравственной и творческой сферах [4, с. 19].

Биографический метод может наиболее эффективно реализовываться в сочетании с научно-исследовательской и проектной деятельностью студентов. Для формализации предполагаемого сочетания необходим исследовательский проект. Касательно предмета нашего исследования — призвания переводчика — такой исследовательский проект носит название «Судьба переводчика». Кратко представим его суть, методику и педагогические возможности для становления профессионального призвания. Методика исследовательского проекта базируется на самостоятельной работе студентов. Цель исследования состоит в интервьюировании практиковавших и практикующих переводчиков, анализе собранных материалов и публикации результатов исследования. Вопросы для интервью выявляли содержание мотивов выбора профессии, направленность личностного и профессионального развития в ней, самые запоминающиеся радостные и трудные события и т.д.:

- 1) книги, которые у вас всегда под рукой;
- 2) словари, которые у вас всегда под рукой;
- 3) считаете ли вы закономерным, что стали переводчиком;
- 4) что вам дала профессия переводчика;
- 5) ваши пожелания молодым;
- 6) кто был ваш первый учитель;
- 7) самый трудный случай в вашей практике;
- 8) самый поучительный случай в вашей практике;
- 9) почему вы стали переводчиком;
- 10) что отняла профессия переводчика.

Помимо анкеты для переводчиков были разработаны методические рекомендации для студентов, проводивших интервью:

- провести предварительное знакомство с респондентом, заранее познакомить его с вопросами, чтобы он смог продумать свой ответ;
- задать эмоциональный фон рассказом о важности задачи, обрисовать возможную аудиторию слушателей или читателей создаваемого текста так, чтобы респондент был воодушевлен значимостью поставленной перед ним задачи и постарался максимально соответствовать требованиям интервьюера;
- в ходе беседы задавать не навязывающие, а уточняющие вопросы, избегать навязывания респонденту тех или иных оценок, но следить, чтобы каждый сообщаемый факт или событие были понятны и правильно истолкованы;

□ при расшифровке записей производить транскрибирование, т. е. пометать особенности эмоциональной реакции респондента, буквально воспроизводить все его слова и выражения, не подвергая текст даже грамматическому редактированию.

Как показали последующие беседы со студентами, принимавшими участие в исследовательском проекте «Судьба переводчика», «заочное общение» с практикующими и практиковавшими переводчиками стало ярким эмоциональным событием, благодаря которому они смогли ощутить влияние факторов, событий на принятие профессии, открыть для себя не только трудности, но и радости профессии.

Отечественная высшая школа сохранила воспитательную функцию и в современных условиях стандартизации профессионального образования. Переход к компетентностному подходу не только не отрицает факт профессионального воспитания, но и предполагает его. Принятые в обновленном Государственном стандарте высшего профессионального образования в качестве це-

левых ориентиров виды профессиональной компетенции базируются на психологической структуре труда, профессиональной деятельности, где мотивационный компонент выполняет важнейшую регуляторную функцию. Профессиональное призвание, «открывая» профессиональную мотивацию переводчика, должно занять фундаментальное место в целях профессионального воспитания.

#### *Литература*

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.; М., 2004.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
3. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2008.
4. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д. и др. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Слостенина. М., 2004.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*С.В. Гренадерова,*

*Волгоградский технологический колледж*

Выполнить требования рынка труда к качеству подготовки специалиста — к его профессиональному и социально-культурному статусу, конкурентоспособности, а также профессионально значимым качествам личности — можно в том случае, если за период обучения будущий специалист овладеет профессиональной компетентностью, которая понимается как интегральная характеристика личности специалиста, включающая не только степень освоения знаний, умений и навыков в той или иной области профессиональной деятельности, но и умение жить и эффективно действовать в обществе. Компетентностный подход выступает в качестве системы проектных технологий, обеспечивающих формирование компетенций — ключевых, базовых, специальных, отвечающих требованиям образовательного стандарта, а также критериальной базы для оценки эффективности управления качеством профессионального образования [2].

В системе общекультурных компетентностей особую роль играет *компетентность личностного самосовершенствования* будущего специалиста, сущностью которой является умение создавать программы саморазвития на основе опережающего анализа требований рынка и тенденций развития культурной среды, владение методами самообразования и самоконтроля, потребность в непрерывном расширении пространства своей жизнедеятельности, умение проводить самооценку своей профессиональной готовности и др. Внутренняя структура компетентностно ориентированного учебно-

го процесса существенно отличается от традиционной: предметные программы заменяются на компетентностно ориентированные модули, будущий специалист участвует в монтаже своего учебного плана, вводится международный сертификат управления качеством такого образования, уже описаны первые результаты подготовки специалистов на компетентностной основе [1].

Анализ опыта подготовки специалистов, реально проявляющих функцию личностного самосовершенствования, позволил определить три структурных блока данной компетентности: 1) представление о личностном самосовершенствовании как о смысле жизни человека, о ведущей ценности и цели жизнетворческого процесса (*ценностно-смысловой компонент*); 2) система гуманитарных, культуроведческих и психолого-педагогических знаний, обеспечивающих построение планов, программ и способов самосовершенствования (*когнитивный компонент*); 3) владение способами (умениями) саморегуляции, самооценки, самоорганизации, самовоспитания (*операциональный компонент*).

Содержание структурных компонентов позволило нам выделить *критерии компетентности личностного самосовершенствования*: принятие личностного самосовершенствования как смысла и цели жизни; потребность в постоянном развитии своих творческих сил в профессиональной и личностной сферах; знание основных приемов самосовершенствования; представление об образе «Я» и своих возможностях; умение разрабатывать программу саморазвития; опыт самосовершенствования

ния, саморегуляции, удержания и достижения цели саморазвития.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная со студентами I–III курсов Волгоградского технологического колледжа, ставила своей целью выявить условия становления у будущего специалиста компетентности личностного самосовершенствования в социально-проектной деятельности. В ходе эксперимента проверялась технология формирования компетентности личностного самосовершенствования, основу которой составляло имитационное моделирование ситуации саморазвития будущих специалистов в специально организованной социально-проектной деятельности. Реализация технологии включала несколько этапов, сопровождавшихся мониторингом формирования данной компетентности. При этом мы исходили из того, что овладеть компетентностью личностного самосовершенствования студенты могут лишь при самостоятельном видении проблем, поиске знаний, необходимых для их решения, или самостоятельном добывании их путем исследования, что обеспечивает фундаментальность и глубину подготовки в отличие от традиционного прохождения материала. С учетом этого в структуру технологии были включены *основные ситуации*, через которые, как мы предположили, должен пройти студент, для того чтобы у него сформировалась такого рода потребность. Это ситуация неудовлетворенности собственным уровнем профессионализма, своими достижениями, статусом, образом жизни, моделью поведения; ситуация поиска новых жизненных смыслов, стратегий поведения — «работа» со своим переживанием, попытка понять его истоки, найти способ преодоления при «ревизии смыслов»: либо их сохранение, либо отказ от них и принятие новой ценности, установки; ситуация создания программы саморазвития; ситуация пробы самосовершенствования, накопления первичного опыта — апробирование новых смыслов в реальных поступках; ситуация устойчивого функционирования потребности в личностном самосовершенствовании и ее реализация.

Организационно-дидактической формой включения в образовательный процесс социально-проектной деятельности стал разработанный нами спецкурс «Личностное самосовершенствование». Включенные в него модули направляли студентов на самостоятельное «добывание» знаний — предметных, профессиональных и собственно знаний о самом себе. Мониторинг показал становление у студентов мотивации достижения профессионального успеха, желания прилагать для этого собственные усилия, применять рефлексивные навыки и приемы адекватной самооценки.

Логика формирования компетентности личностного самосовершенствования, как мы предположили, проявлялась в восхождении студента от переживания потребности в социальном подтверждении своих личностно-профессиональных способностей к овладению собственной системой преодоления кризисов профессионального и личностного становления и, наконец, к выстраиванию устойчивого механизма собственного профессионального развития. Разумеется, реализация такой логики требовала индивидуального сопровождения каждого студента, экспериментальной группы. Были выделены *побудительно-ориентировочный* этап становления мотива, ведущих ценностей, потребностей в развитии творческих сил, *информационно-стимулирующий* — этап приобретения знаний и овладения основными приемами самосовершенствования, формирования представлений о своих возможностях, и *практико-творческий* — этап обретения опыта самосовершенствования, саморегуляции, удержания и достижения целей саморазвития.

В ходе констатирующего эксперимента выявлялись знания студентов о личностном самосовершенствовании как о значимом качестве специалиста; определялись личностные качества, которые могли бы затем войти в структуру указанной компетентности, ценностные ориентации студента. Анализировались творческие работы, обобщенные портретные характеристики студентов и выпускников колледжа на постдипломном этапе, что позволило выявлять и отслеживать творческий потенциал студентов на различных этапах самосовершенствования, личностные притязания развития, способность студента к выбору и постановке цели, самоуправлению и самоанализу в творческой деятельности, самоорганизации и самокоррекции деятельности и поведения и др.

Таким образом, формирование компетентности личностного самосовершенствования будущего специалиста будет происходить при наличии представления о функции, структуре компетентности личностного самосовершенствования, о ее критериях, логике педагогических ситуаций и активном использовании социально-проектной деятельности в образовательном процессе.

#### *Литература*

1. Вилдандеберг А.А., Шубина Н.Л. Новый учебный процесс: кратко о главном. СПб., 2007.
2. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования: Дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2007.

## УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕВЕРА СИБИРИ

*И.В. Кривошеина,*

*Нижневартровский социально-гуманитарный колледж*

Возросший в последние годы интерес к проблеме сохранения здоровья обусловил обращение к ней представителей разных наук: валеологов, психологов, медицинских работников, педагогов. Между тем, невзирая на все предпринимаемые усилия, существующее положение не обнаруживает тенденции к установлению позитивной ситуации. Внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий отслеживается почти повсеместно, однако сохранить здоровье «насиленно», без сознательных усилий индивида невозможно. Практика предложения учащимся информационных стереотипов, касающихся сохранения ресурсов здоровья, в качестве готовой культурной ценности и формирование образа жизни — не одно и то же. На 50–55% образ жизни индивида определяется социально-экономическими условиями, зависит от особенностей его психики, мотивов его деятельности и функциональных возможностей организма (*В.И. Касьяненко, Ю.П. Лисицын*). Здоровый образ жизни включает все, что в оптимальных условиях способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций при ориентированности его деятельности на формирование, сохранение и укрепление здоровья (*Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова, Е.И. Торохова*).

Структурными элементами здорового образа жизни с точки зрения его физической составляющей являются следование правильной системе питания, дыхания, физических нагрузок, оптимальному режиму работы, отдыха и сна, применение немедикаментозных средств оздоровления. В социально-психологическом плане здоровый образ жизни — это удовлетворение потребности в общении, наличие системы позитивного отношения человека к жизни, к себе, к другим людям (*И.В. Дубровина*). В духовном аспекте здоровый образ жизни должен опираться на волевые усилия индивида и определяться выбором достойных жизненных целей и ценностей, высокой нравственностью, осмысленностью и наполненностью жизни (*Л.Б. Дыхан, И.М. Ильичева*).

Анализ рассмотренных структурных составляющих здорового образа жизни позволяет выделить, по меньшей мере, три его уровня: коммуникативный, волевой и эмоционально-ценностный, развитие которых должно стать целью воспитательного взаимодействия. Первые два уровня отражают все социальные инициативы воспитанника, проявляющиеся в активности, направленной на закрепление им в собственной жизнедеятельности социально одобряемого (здорового) поведения. В свою очередь, эмоционально-ценностный уровень здорового образа жизни есть не что иное, как способность личности к самопреодолению с точки зрения активизации душевной работы в специально создаваемых и стихийно возникающих ситуациях нравственного выбора.

Условием для формирования здорового образа жизни в структуре подготовки специалиста среднего профессионального учреждения Севера Сибири, на наш взгляд, является создание здоровьесформирующей воспитывающей среды, воздействующей на сознание учащихся. Ее стартовая площадка — развитие познавательного уровня здорового образа жизни, определяемого системой знаний воспитанника о механизмах сохранения, укрепления и формирования здоровья и его составляющих.

Целью воспитывающей среды, формирующей здоровый образ жизни, является развитие его познавательного, мотивационного, коммуникативного, волевого и эмоционально-ценностного уровней. Их становление осуществляется поступательно, но вместе с тем носит взаимообусловленный и взаимопроникающий характер, соответствующий стадиям изменения сознания носителя ценностей здорового образа жизни.

Механизмом, обеспечивающим возможности для первичного оценивания и выявления смысла ценностей здорового образа жизни в процессе освоения субъектной роли его потенциальным носителем, является особое воспитательное пространство, в системе педагогических событий которого наиболее эффективными станут беседы, лекции, тематические фотоэкспозиции, конференции, встречи со специалистами и интересными людьми, ведущими здоровый образ жизни. Выполняя информирующую функцию, названные формы одновременно воздействуют на эмоционально-смысловую сферу личности, способствуя познанию студентом собственных побуждений, интересов, мотивов и ценностей. Подкрепление полученного результата в ходе валеологического самоанализа, тренингов, дискуссий, проектной деятельности, других диалоговых и поисковых форм, создающих условия для обмена мыслями и взглядами, активизирует чувство самоидентичности студента, особой личностной сопричастности к ценностям здорового образа жизни, одновременно побуждая к самосовершенствованию в аспекте их осознанного принятия.

Сформированная мотивация к самосовершенствованию, по мнению ученых (*В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас*), усиливает волевые установки личности и ослабляет импульсивные влечения: курение, употребление алкоголя и другие привычки, не удовлетворяющие принципам здорового образа жизни. Воспитывающая среда помогает молодым людям включить принятые ценности здорового образа жизни в реальные условия социального взаимодействия. Влияя на сознание личности студента и обеспечивая его самореализацию в здоровьесформирующей деятельности, воспитательное пространство стимулирует развитие самоорганизующих усилий студента. Эффективность решения данной задачи зависит



от разнообразия используемых в воспитательном пространстве коллективных форм деятельности: оборонно-массовая и спортивная работа, дни здоровья, турслеты, спортивные соревнования, фестивали; создание и функционирование студенческого сайта, студенческой радиоволны, волонтерское движение, молодежные клубы, акции. Перечисленные мероприятия предполагают установление различных видов коммуникативных отношений, определение моральной ответственности учащегося, повышают значение самоконтроля, способствуют развитию воли и стремления к преодолению трудностей в различных видах социального взаимодействия, связанных с проблемой сохранения здоровья.

Развитие волевых установок личности находится в тесной связи с мотивацией и эмоциями (*А.Н. Леонтьев*). Вместе с тем эмоционально-ценностный уровень освоения студентом ценностей здорового образа жизни имеет полное право быть рассмотренным как высший, соответствующий стадии самоактуализации в структуре развития сознания личности. Содержание деятельности носителя здорового образа жизни в этом случае характеризуется опорой на собственные силы, способностью к преодолению препятствий, наличием самостоятельного, независимого мнения по вопросам здорового образа жизни. Наиболее эффективными по силе воспитательного воздействия на сознание личности в стадии самоактуализации формами деятельности являются, на наш взгляд, молодежные акции милосердия и благотворительности в ситуации нравственно-эстетического выбора, круглые столы, рождественские, пасхальные встречи, встречи с ветеранами

Великой Отечественной войны, участниками локальных войн и т.д. Названные события, включенные в воспитательное пространство, иллюстрируют и конкретизируют проблему сохранения духовно-нравственного здоровья человека, активизируют его душевную работу, побуждая к сознательному освоению высших ценностей человеческой культуры.

Приобщая воспитанников к ценностям здорового образа жизни, описанная воспитательная система формирует у них свои собственные стереотипы образа жизни, подпитываемые здоровьесохраняющими убеждениями.

#### *Литература*

1. *Ананьев В.А.* Введение в психологию здоровья. СПб., 1998.
2. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
3. *Дубровина И.В.* Психическое здоровье школьников: психологический аспект // Народное образование. 1998. № 2.
4. *Дыхан Л.Б., Кукушкин В.С., Трушкин А.Г.* Педагогическая валеология. М.; Ростов н/Д, 2005.
5. *Ильичева И.М.* Психология духовности. М.; Воронеж, 2003.
6. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2005.
7. *Лисицын Ю.П., Полунина Н.В.* Образ жизни и здоровье детей // Педиатрия. 1990. № 7.
8. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М., 2002.

## ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*В.Б. Лихачева,  
преподаватель педагогического колледжа № 9 «Арбат»  
(г. Москва)*

Одним из современных приоритетов развития дошкольного образования в связи со значительными социально-экономическими переменами выступает создание условий для полноценного развития ребенка в ДОУ, что может быть обеспечено профессионализмом педагогов-воспитателей, который не сводится лишь к совокупности их профессиональных знаний и умений, а определяется еще и качественной совокупностью профессионально важных личностных качеств, гуманным отношением к детям и умением находить контакт как с родителями, так и с коллегами. Требования, предъявляемые к любой форме общественной деятельности, а тем более к воспитанию подрастающего поколения, неизменно связаны с культурой (общественной, поведенческой, речевой). Высокий уровень речевой культуры является необходимым условием эффективности педагогического труда. Педагогическая культура воспитате-

ля ДОУ в значительной степени определяется уровнем его профессиональной подготовки, стремлением к самосовершенствованию в условиях образовательно-воспитательной деятельности [2; 8; 10; 12; 13 и др.].

Отечественная система образования в настоящее время переживает радикальные перемены, обусловленные социальными изменениями в нашей стране и мировом сообществе. Перед высшей школой ставятся новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности будущего воспитателя, которая предполагает владение навыками общения в определенной профессиональной среде, а следовательно в большей степени способствует эффективности решения стоящих перед ним профессиональных задач [1; 2; 3; 6; 12; 13; 14].

Будущий воспитатель должен освоить способы и тактику общения, обеспечивающие установление лично-

стно ориентированного взаимодействия с ребенком, его родителями, коллегами и администрацией учреждения. Культура общения — это составная часть культуры профессиональной деятельности педагога, без которой невозможны реализация творческого потенциала воспитателя и конструктивный контакт с воспитанниками [5; 7; 8; 11].

Воспитатель ДОУ является связующим звеном в коммуникативном процессе (воспитатель—ребенок, ребенок—воспитатель—ребенок, воспитатель—родители—ребенок и др.), поэтому ему необходимы умения воспринимать, понимать и оценивать личностные проявления собеседника, а также умения подстраиваться под коммуникативный лад собеседника [1; 4; 12]. Сфера воспитания является сферой повышенной голосоречевой ответственности, так как речь и голос как структурные компоненты речевой продукции становятся важнейшим инструментом деятельности воспитателя, средством реализации всех задач собственно методического и дидактического характера. Педагогу ДОУ необходимо в совершенстве владеть всеми компонентами педагогического общения, орфоэпическими нормами, а также обладать благозвучным, мелодичным, выносливым голосом. Голос является важным средством звуковой коммуникации, позволяющим устанавливать и поддерживать контакт с адресатом речи. Голос при определенных условиях позволяет расположить к себе собеседника и тем самым облегчить взаимопонимание. Человеческий голос — явление уникальное как акустический феномен, как анатомо-физиологический продукт, а также как социально значимый фактор [9].

Голос, будучи одним из структурных компонентов речи, является средством ее слышимости, выразительности, эмоциональности, поэтому любые его нарушения существенно влияют на коммуникативную функцию речи. Воспитатель в течение рабочего дня должен не только наблюдать за детьми, но и постоянно оказывать воспитательное воздействие посредством занятий, рассказов, пения, игр. Он должен в течение всего дня общаться с ними. Это, естественно, создает повышенную нагрузку на голосовой аппарат. Благодаря коммуникативной роли голоса и речи происходит вербальное общение воспитателя и детей, а голосовая функция становится важнейшим элементом воспитательного процесса.

Диалогический и полилогический характер педагогической деятельности порождает необходимость формирования у педагога коммуникативно-технологической культуры как одного из компонентов базовой культуры воспитателя [10]. В процессе общения с ребенком воспитатель детского сада постоянно должен заботиться об организации речевой среды для полноценного развития детей. Осуществлять это нужно профессионально, учитывая их возраст, индивидуальные особенности, а также интересы и желания, используя не только занятия, но и любые режимные моменты [12].

К сожалению, многие педагоги, даже обладающие профессиональным педагогическим образованием, не всегда способны систематизировать и эффективно применять на практике полученные теоретические

знания, кроме того, проведенный нами анализ программ подготовки воспитателей показал, что специального курса речевой подготовки воспитателей в настоящее время нет, а осуществляется такая подготовка в рамках курсов «Детская литература с практикумом по постановке голоса и выразительному чтению», «Методика развития речи детей» и некоторых других, причем акцент в данных курсах делается обычно на методику работы с детьми, а не на речь самого воспитателя. Очевидна необходимость совершенствования методов постановки голоса и обучения основам голосовой гигиены воспитателей детских садов, а значит и актуальность проблемы поиска инновационных подходов к голосоречевой подготовке воспитателей ДОУ.

Мы поставили цель разработать курс «Голосовая подготовка воспитателей детских садов», который включал бы как лекционный материал, так и практические занятия. На лекциях следует освещать такие темы, как строение и функционирование голосового аппарата, основные характеристики голоса, причины голосовых расстройств, практические рекомендации по охране голоса.

Практические занятия должны быть ориентированы на развитие физиологического и фонационного дыхания, силы голоса, его мелодичности и благозвучности. Руководствуясь положением о физиологической и функциональной целостности голосоречевого аппарата, мы считаем необходимой и работу над артикуляцией, произносительной и мелодико-интонационной стороной речи. В дальнейшем планируем организацию тренингов, сюжетно-ролевых и деловых игр.

#### *Литература*

1. *Белинова Н.В.* Проблемы коммуникативной компетентности будущего педагога // Социокультурное воспитание дошкольников: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. Н. Новгород, 2003.
2. *Бичева И.Б.* Развитие профессиональной компетенции педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003.
3. *Дерябина М.Ю.* Подготовка студентов педагогического колледжа к профессионально-творческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
4. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
5. *Ершова Н.Н.* Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
6. *Захарова Г.И.* Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-педагогического тренинга: Дис. ... канд. пед. наук. Урал, 1998.
7. *Игнатович Н.Л.* Подготовка студентов педагогического колледжа к общению с детьми дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Карелия, 1998.
8. *Комарова В.И.* Формирование готовности будущих учителей к педагогическому общению с младшими школьниками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

9. Максимов И.И. Фониатрия. М., 1987.  
 10. Мищенко В.А. Формирование коммуникативно-технологической культуры учителя: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.  
 11. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения. М., 2003.  
 12. Паландишвили М.Л. Психолого-педагогическая

подготовка воспитателя детского сада в педучилище: Дис. ... докт. пед. наук. Тбилиси, 1990.

13. Поздняк Л.В. Профессиональная подготовка специалистов // Дошкольное воспитание. 1985. № 7.

14. Шурова Н.В. Профессионально значимые качества личности воспитателя детского сада: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРАКТИКУМ «УЧЕБНАЯ ФИРМА»

Н.А. Крель,  
 заместитель директора  
 Колледжа индустрии гостеприимства и менеджмента № 23  
 (г. Москва)

Проблема конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования обусловлена потребностью общества в специалистах, способных системно решать профессиональные задачи.

Разработанный в КИГМ № 23 практикум «Учебная фирма» представляет собой *прикладной междисциплинарный курс* для всех специальностей, входящих в группу 080000 «Экономика и управление». Основная цель данного курса — формирование у выпускников *интегрированного видения будущей профессиональной деятельности*.

До недавнего времени требования стандартов второго поколения были основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников ОУ СПО. Вводимые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения закрепляют требования к структуре основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), условиям их реализации и результатам освоения ОПОП, что требует принципиально нового подхода к организации учебного процесса.

Стандарты нового поколения в качестве важного элемента ОПОП рассматривают *междисциплинарный курс*, который представляет собой систему знаний, умений и практического опыта, отобранную на основе взаимодействия содержания отдельных учебных дисциплин для обеспечения внутреннего единства образовательной программы профессионального модуля [3].

Основой междисциплинарного практикума «Учебная фирма» явились выявленные в процессе исследования *межфункциональные связи*, существующие на современном предприятии. Рассматриваемые связи представляют собой форму интеграции управленческих функций, в рамках которой происходит процесс управления, направленный на достижение целей конкретного бизнеса. При формировании практикума объектом дидактической интерпретации явились связи между такими функциями, как прогнозирование, проектирование, планирование, организация, контроль и анализ деятельности предприятия.

Схема первого (формального) этапа дидактической интерпретации организационно-управленческих связей представлена на рисунке.

<p><b>Функциональные связи</b> имеют место по линии движения информации и управленческих решений в рамках <i>конкретного подразделения</i> (например, бухгалтерии)</p>	<p><b>Внутрипредметные связи</b> — применение знаний, умений, приобретенных студентами при изучении одних тем данного предмета, в организации изучения других тем этого же предмета (например, «Бухгалтерский учет»)</p>
<p><b>Межфункциональные связи</b> — форма интеграции управленческих функций, имеющая место по линии движения информации и управленческих решений <i>между подразделениями</i></p>	<p><b>Межпредметные связи</b> — использование знаний и умений, полученных студентами при изучении одного предмета, при изучении <i>другого предмета</i></p>

Рис.

Второй (содержательный) этап дидактической интерпретации межфункциональных связей заключался в выявлении содержательных связей между основными

управленческими функциями, имеющими место на предприятии, и учебными дисциплинами, в рамках которых осваиваются эти функции.

Таким образом была спроектирована логическая конструкция междисциплинарного практикума «Учеб-

ная фирма» для экономико-управленческих специальностей, представленная в таблице.

Таблица

Управленческая функция, участвующая в формировании межфункциональных связей на предприятии	Дисциплины, участвующие в формировании межпредметных связей внутри специальности	Система показателей, лежащая в основе реализации управленческой функции	Документационное обеспечение управленческой функции на предприятии / на практических работах в рамках междисциплинарного практикума
Прогнозирование (отдел маркетинга)	Маркетинг	Нормативные (исходные)	— организация оперативного документооборота между подразделениями; — разработка основных разделов бизнес-плана, соответствующих основной функции подразделения
Планирование (планово-экономический отдел)	Экономика организации (предприятия)	Плановые	
Организация продаж (отдел продаж)	Менеджмент	Плановые	
Учет и контроль (бухгалтерия)	Бухгалтерский учет	Фактические	— формирование документационной базы по учету и контролю
Анализ (планово-экономический отдел)	Анализ финансово-хозяйственной деятельности	Нормативные, плановые, фактические	— выполнение анализа и документирование его результатов

Междисциплинарный практикум «Учебная фирма» был сформирован путем выстраивания циклов практических работ (по общепрофессиональным и специализированным) в соответствии с логикой создания и развития реального коммерческого предприятия.

Реализуется практикум как во время аудиторных практических занятий (в соответствии с учебным расписанием и графиком МДП), так и в режиме самостоятельной работы студентов, в объеме, предусмотренном учебным планом. Выполняется в специально разработанной рабочей тетради, прошедшей экспертизу в Федеральном институте развития образования [1].

В течение четырех семестров студенты создают виртуальное предприятие и работают над его развитием. Результатом является сформированный на практических работах оперативный, текущий и стратегический документооборот, отражающий систему показателей производственно-хозяйственной деятельности учебной фирмы.

Материалы междисциплинарного практикума широко используются студентами в процессе выполнения курсовых (в т.ч. комплексных), выпускных квалификационных работ, а также индивидуальных заданий по всем видам практики.

Интеграция междисциплинарного практикума в учебный процесс осуществляется в соответствии с методической разработкой, созданной для председателей

предметно-цикловых комиссий, преподавателей и методистов.

Разработанный МДП «УФ» имеет широкие границы использования. При внесении в учебный план соответствующих изменений (за счет дисциплин по выбору, дисциплин регионального компонента и факультативов) он может успешно реализовываться в рамках технических специальностей, в частности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

#### Литература

1. Данилова З.Г., Крель Н.А. Междисциплинарный практикум «Учебная фирма»: Рабочая тетрадь. М., 2007.

2. Крель Н.А. Адаптация выпускника колледжа к профессиональной деятельности как фактор его конкурентоспособности // Профессиональное образование / Приложение «Новые педагогические исследования». 2007. № 3.

3. Разъяснения по формированию федерального государственного образовательного стандарта СПО на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования (макет) / <http://mon.gov.ru/files/materials/4931/spo.doc>

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

*Е.А. Слепенкова,  
доцент Нижегородского государственного  
педагогического университета, канд. пед. наук*

Одним из важнейших профессионально значимых качеств современного учителя становится его исследовательская культура, его готовность и способность к организации педагогического исследования в своей практической деятельности. Без этого сейчас нельзя говорить о полноценной компетентности учителя не только высшего, но и среднего уровня профессиональной квалификации. В системе среднего педагогического образования предусматривается такое направление. Учебные планы включают в себя специальные методологические курсы, направленные на подготовку студентов к научно-исследовательской деятельности («Технология научного и учебного исследования», «Основы научно-исследовательской деятельности», «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов») [1; 2; 3]. Студенты пишут выпускные квалификационные работы. Однако, как показывает практика, нередко методологические курсы представляют собой только теоретические занятия, а многие выпускные работы не поднимаются до научного уровня и носят компилятивный, реферативный характер. На это, в частности, указывают многие исследователи организации среднего профессионального педагогического образования (*Н.В. Матолыгина, О.И. Митрош, А.П. Козлова, В.С. Свиридова, В.П. Середенко, Е.В. Фирстова, А.С. Чикишева* и др.).

По нашему мнению, значительно повысить уровень формирования исследовательской культуры будущих учителей в педагогических колледжах помогло бы применение учебных исследовательских педагогических проектов при изучении как базовых педагогических дисциплин, так и специальных методологических курсов, а также при подготовке выпускных квалификационных работ. В течение 25 лет нами проводилась экспериментальная работа по апробации таких проектов в системе пропедевтического педагогического образования старшеклассников и научного общества учащихся (НОУ) в школах Нижнего Новгорода. Некоторые результаты этого многолетнего эксперимента, как мы надеемся, могут оказаться полезными и для модернизации образования будущих учителей в контексте задач развития исследовательской культуры выпускников.

Проектные технологии обучения, зародившиеся в США в научной школе прагматической педагогики *Д. Дьюи* еще в начале XX в., в настоящее время получили широкое распространение как в системе общего, так и профессионального обучения. При некотором различии позиций под учебным проектом обычно понимается индивидуальное или групповое задание, предполагающее совокупность проблемных исследовательских процедур, результатом которого могут быть развивающее личностное самостоятельное решение учебной

проблемы, полезный общественно ценный материальный или нематериальный продукт с его обязательной общественной презентацией [4; 5; 6]. Все организаторы и исследователи этой образовательной технологии единодушны в признании ее высокой эффективности как средства развития творческих и проективных способностей учащейся молодежи (*Е.С. Балдина, О.М. Корчажкина, В.В. Николина, Е.С. Полат, А.А. Тубельский, И.Д. Чечель* и др.). К настоящему времени в дидактике и частных методиках разработана классификация учебных проектов. Наибольший интерес для целей нашего эксперимента представляли учебные проекты исследовательского типа, которые в определенной мере имитируют научное исследование.

Под учебным педагогическим исследовательским проектом мы понимаем специально организованный процесс индивидуального или группового решения определенной педагогической проблемы, направленный на достижение комплекса обучающих, развивающих и воспитывающих целей с обязательной общественной презентацией полученных результатов.

Разработанная и апробированная нами технология организации таких проектов для школьников включала четыре этапа: *подготовительный, конструктивно-исследовательский, оценочно-рефлексивный и этап презентации*.

На *подготовительном этапе* старшеклассникам на теоретических занятиях даются элементарные представления о педагогике как науке, методах педагогического исследования и апробируются несложные, необъемные исследовательские задания тренировочного характера. Очевидно, для того чтобы воссоздать процесс научного поиска в деятельности учащихся, необходимо предварительно познакомить их с этими способами (методами) научно-педагогического исследования. Старшеклассники знакомятся с наблюдением, опросными методами, психологическими, математическими методами в педагогическом исследовании, видами и правилами организации педагогического эксперимента. На первый взгляд может показаться, что такие сложные понятия вряд ли могут быть усвоены школьниками. Безусловно, для них это материал достаточно высокого уровня сложности и требует значительной переработки. Однако наш многолетний опыт убеждает в том, что при некотором упрощении материала старшеклассникам доступно усвоение этих категорий.

Теоретические занятия сочетаются с практически упражнениями, направленными на овладение кон-

кретными методами изучения педагогических явлений, которые мы рассматриваем как упрощенные модификации методов научно-педагогического исследования. Приведем несколько примеров таких тренировочных исследовательских упражнений:

❖ *Проведите наблюдение на уроке в младшем классе и выясните, какие элементы урока вызвали наибольший интерес и познавательную активность детей. Попробуйте объяснить причины роста познавательной активности.* (Задание направлено на овладение методом наблюдения и развитие умения устанавливать причинно-следственные связи в учебном процессе.)

❖ *В своем или более младшем классе изучите характер межличностных отношений с помощью метода социометрии. По ее результатам и своим наблюдениям дайте характеристику межличностных отношений в классе.* (Задание направлено на овладение методом социометрии и формирование умения обобщать собранные данные.)

Выполнение таких заданий неизменно вызывало большой интерес у юных исследователей. Они приобретали навык эмпирического сбора информации на интересующую тему с помощью определенных методов, учились формулировать обобщающие выводы, выделять причинно-следственные связи. Таким образом, они осознанно овладевали способами деятельности, позволяющими получать новые знания, что, как известно, составляет суть деятельностного подхода в обучении (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Г. Петерсон, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Фокин и др.).

Только после такой, достаточно длительной предварительной подготовительной работы можно приступить ко второму, *конструктивно-исследовательскому этапу*, где старшеклассники выполняют более сложные комплексные задания — проекты исследовательского характера. Ведущая задача этого этапа — обучение умениям конструирования и самостоятельного выполнения педагогического исследовательского проекта, т. е. осознанному решению конкретной педагогической проблемы с помощью логики и методов научно-педагогического исследования. В ходе многолетнего эксперимента нами было апробировано более 60 тем таких заданий, которые организуются как констатирующий и формирующий педагогический эксперимент или историко-педагогическое исследование. Приведем названия некоторых из них, которые, на наш взгляд, могут быть использованы в работе со студентами педколледжей: «Педагогическое мастерство опытного и начинающего учителя: сравнительный анализ», «Влияние стиля педагогического общения на педагогическую оценку учителя», «Влияние стиля педагогического общения на самооценку школьников», «Гуманизация межличностных отношений в классе», «Повышение группового статуса ребенка в классе», «Эффективность дидактической игры как метода обучения на дополнительных занятиях с неуспевающими школьниками», «Соревнование и сотрудничество в организации воспитательной работы», «Развитие женского образования в Нижнем Новгороде в начале XX в.», «Русская

гимназия в начале XX и XXI вв.: сравнительный анализ» и др.

В подборе этих проектов мы исходили из позиций личностно ориентированного гуманистического подхода. Тема подбиралась в соответствии с желаниями и интересами старшеклассников. Содержание задания, помимо развивающих и обучающих задач исследовательского проекта, всегда было направлено и на формирование гуманистического мировоззрения будущих педагогов, их социальное взросление. В ходе выполнения проекта систематически проводятся консультации в форме проблемной беседы. В итоге получается интересная, содержательная научная работа, где представлено и теоретическое обоснование проблемы исследования, и самостоятельно проведенный педагогический эксперимент с обобщающими выводами.

*Оценочно-рефлексивный этап* призван побудить старшеклассников к самооценке выполненного проекта. Он осуществляется на предварительном прослушивании и взаимном обсуждении подготовленных научных докладов перед итоговой городской конференцией НОУ.

*Презентация* педагогических исследовательских проектов в виде научного доклада происходит на ежегодной городской конференции научного общества учащихся. Все гости, присутствовавшие на этих заседаниях, единодушно отмечали высокий научный уровень и творческий характер представленных докладов.

Технология организации таких исследовательских проектов подробно описана в учебно-методическом пособии автора и ряде статей [7]. Для того чтобы у читателей создалось более наглядное представление об апробированных нами педагогических исследовательских проектах, подробнее рассмотрим содержание и технологию организации одного из них, выполненного по логике констатирующего педагогического эксперимента.

Проект на тему «Влияние стиля педагогического общения на педагогическую оценку учителя» интересен тем, что побуждает будущих педагогов осмысленно наблюдать за деятельностью преподавателей, определять причины педагогических успехов и неудач на основе не житейских, а научных психолого-педагогических знаний. *Целью* исследования является изучение влияния стиля педагогического общения на педагогическую оценку учителя. В качестве *рабочей гипотезы* выдвигается предположение о том, что сложившийся стиль педагогического общения существенно влияет на характер педагогической оценки учителя. В дальнейшем гипотеза дополняется. Ведущим *методом исследования* выбирается *наблюдение*, в данном случае — упрощенная модификация методики изучения стиля педагогического общения американского психолога Фландерса. *Экспериментальная база исследования* в различные годы варьировалась. Объектом изучения были или учителя того класса, где учились старшеклассники, или учителя младших классов, чьи уроки посещали юные исследователи. Проект был несколько раз апробирован на базе Нижегородской городской педагогической гимназии (МОУ № 80) по согласованию с администрацией и учителями школы.

Рассмотрим подробнее содержание деятельности на конструктивно-исследовательском этапе. Очевидно, что школьникам сложно выполнить исследовательский проект полностью самостоятельно. Поэтому их деятельность сопровождается консультациями. На предварительной консультации в ходе эвристической беседы определяются цель, рабочая гипотеза, методы и общая логика исследования. Старшеклассники конструируют ход выполнения проекта. Задачей первого этапа становится изучение характеристик различных стилей педагогического общения по рекомендованной и самостоятельно найденной литературе. Задача второго этапа — провести наблюдение за учителями по методике Фландерса и обобщить полученные данные в сводной таблице.

На промежуточной консультации анализируются полученные данные и выводы, которые сделали экспериментаторы. Затем вводится понятие педагогической оценки как базовой операции педагогического общения. Под педагогической оценкой в данном случае мы вслед за *Н.Е. Шурковой* понимаем оценку качеств личности ребенка или его действия, ориентированную на нормы современной культуры и направленную на стимулирование его нравственного развития. В числе правил эффективной оценки выделяются следующие:

- преобладание позитивной, а не негативной оценки;
- доброжелательный тон оценки, как положительной, так и отрицательной;
- отсутствие оценки до тех пор, пока не выяснятся мотивы поведения ребенка;
- предваряющий характер положительной оценки перед отрицательной (*ты всегда такой внимательный, а сегодня пропускаешь буквы*) и др.

Далее дается задание изучить педагогические правила эффективной оценки по работе *Н.Е. Шурковой* [9, с. 173, 181]. Эвристическая составляющая этого задания требует от юных исследователей самостоятельно определить соответствие разных стилей педагогического общения выделенным правилам и оформить экспериментальную часть научной работы. На итоговую консультацию учащиеся представляют свои выводы о зависимости между стилями педагогического общения и педагогической оценкой учителей. Совместно уточняется и корректируется окончательная гипотеза и выводы.

Приведем несколько фрагментов из работы школьников на эту тему. Авторы — учащиеся 11 класса Нижегородской педагогической гимназии *Денис Киреев* и *Андрей Осанин*.

#### Результат наблюдения за стилями педагогического общения учителей

Действия учителя и учащихся	Учитель А			Учитель Б		
	Урок № 1	Урок № 2	Всего	Урок № 1	Урок № 2	Всего
1. Указания в прямой форме	1	2	3	7	6	13
2. Указания в косвенной форме	6	8	14	1	1	2
3. Отвлечения учителя (высказывания, не связанные с учебным процессом)	1	1	2	1	—	1
4. Положительные эмоциональные оценки	8	7	15	—	3	3
5. Отрицательные эмоциональные оценки	—	2	2	6	5	11
6. Успешные действия учеников	5	7	12	2	2	4
7. Неуспешные действия учеников	—	—	0	1	2	3

«Полученные данные наглядно свидетельствуют о различиях в стиле педагогического общения двух учителей, которых мы условно назвали «А» и «Б». У учителя А явно преобладают указания в косвенной форме (14 против 3). У учителя Б, наоборот, преобладают прямые указания (13 против 2). Положительные эмоциональные оценки на уроке также преобладают у учителя А (15 оценок за 2 урока). У учителя Б таких оценок всего три, а преобладают негативные отрицательные оценки (11). Причем они нередко унижают достоинство учеников (например: «Списывай с доски, сам ты решить не можешь!»). Следовательно, учителя А можно отнести к приверженцам демократического стиля общения,

а учителя Б — авторитарного стиля общения. Наглядно видны и различия в успешности учебной деятельности учащихся: у учителя А неуспешных, неверных ответов вообще не было, явно преобладали успешные ответы (12); у учителя Б успешных действий гораздо меньше (4), а неуспешных — 3».

В итоге они делают интересные выводы: «Таким образом, на уроках авторитарного учителя усваиваемость информации ниже, следовательно, и КПД обучения также ниже, поэтому снижается успеваемость учеников. Возможно, авторитарный учитель дает больший объем информации, но ученики, не понимая те или иные моменты, не решаются спросить из-за боязни насмешки

со стороны учителя. На уроках у демократического учителя царит рабочая атмосфера. Ученики настроены на урок, в классе дружественная обстановка, располагающая к восприятию информации. На таких уроках ученики не боятся спрашивать учителя о том, что они не поняли. Учитель дает информацию, которая доходит до всех учеников, и, таким образом, КПД урока повышается».

В итоговых выводах старшеклассники определяют характер влияния стилей педагогического общения на педагогическую оценку учителей следующим образом: «Для учителя демократического стиля общения характерно преобладание положительных оценок опосредованного характера, для учителя авторитарного стиля общения характерно преобладание прямых негативных оценок. Это обусловлено тем, что учитель демократического стиля общения осознает и лучше соблюдает правила педагогического общения, а учитель авторитарного стиля общения часто их нарушает».

В завершение подчеркнем, что подобные проекты обладают не только определенным учебным, развивающим и профориентационным эффектом. Они стимулируют интерес школьников к самостоятельной исследовательской деятельности. Как свидетельствуют многолетние наблюдения, студенты педагогических учебных заведений — бывшие участники педагогической секции НОУ, очень активны в научно-исследовательской работе психолого-педагогической направленности. Активизация научно-исследовательской работы студентов в учебном процессе педагогических колледжей, как известно, определяется как одно из основных направлений модернизации их деятельности в современных условиях. По нашему глубокому убеждению, применение педагогических исследовательских проектов может эффективно способствовать решению этой задачи.

Определим ряд педагогических условий, соблюдение которых, по нашему мнению, обеспечит успешность организации проектной деятельности студентов:

- реализация деятельностного подхода в обучении, целенаправленное обучение способам получения новых научных педагогических знаний;
- создание системы усложняющихся проблемных си-

туаций, направленных на формирование педагогических исследовательских умений;

- соблюдение в ходе выполнения проекта в общих чертах логики научного педагогического исследования;
- обеспечение творческого и самостоятельного характера выполнения педагогического исследовательского проекта.

#### *Литература*

1. *Бадашкеев М.В., Бадашкеева М.А.* Исследовательская деятельность студентов как фактор профессионального становления будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 6.
2. Развитие учебно-исследовательской деятельности студентов как условие подготовки педагогических кадров: Сб. статей / Под ред. Е.И. Чепрак. Н. Новгород, 2002.
3. *Свиридова В.С.* Научно-исследовательская работа студентов педагогического колледжа как средство формирования их готовности к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002.
4. *Бем И., Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слабые системы // Школьные технологии. Вып. 9. Продуктивное образование. 1999. № 4.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2002.
6. Учебное проектирование и исследовательская деятельность учащихся в условиях профильного обучения // Профильная школа. 2006. № 4.
7. *Слепенкова Е.А.* Исследовательские педагогические задания для старшеклассников и учащихся педагогических колледжей: Учеб.-метод. пособие. Н. Новгород, 2003.
8. *Слепенкова Е.А.* Технология организации исследовательских педагогических заданий (проектов) для старшеклассников и учащихся педагогических колледжей // Фундаментальные исследования в области гуманитарных наук: конкурс грантов 2002 г.: Сб. реф. избр. работ. Екатеринбург, 2005.
9. *Щуркова Н.Е.* Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

## ИНФОРМАЦИОННО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

*М.С. Таранов,  
Курганский государственный университет*

Современный этап развития предметных дидактик характеризуется интеграцией методов и результатов когнитивной психологии, в частности психологии восприятия и теории ассоциаций как механизма формирования творческого мышления, методик предметного обучения и гносеологии. Процесс становления современной дидактики является естественным результатом развития

психологии, гносеологии и частных дидактик. С философской точки зрения, его можно характеризовать как переход количественных изменений изучения изолированных моделей познания и обучения как форм познания в психологическом, дидактическом и философском контексте в новое качество единого целого, синтез общенаучных методов в дидактике. Автор предлагает в ка-



честве общедидактической и методологической основы полипредметного обучения физике и информатике информационно-энергетический дуализм в обучении как специфической области управляемого процесса познания. Поскольку любое познавательное действие на физическом уровне проявляется в форме энергетического взаимодействия объекта и субъекта (дополнительность Бора-Гейзенберга), постольку процессы возникновения, передачи, кодирования информации в системах любой природы можно рассматривать с точки зрения физики как процессы обмена энергией, что, собственно, реализовано физически в устройствах дискретной обработки информации. Категория информации как меры, степени сложности системы при данном рассмотрении получает свое физическое (энергетическое) содержание: она становится субъектно значимой количественной мерой взаимодействия объекта и субъекта. Объективная взаимосвязь энергетического и семантического, знакового, аспектов в познании физических систем приводит к закономерной связи форм и методов обучения на основе выделения инвариантного множества общенаучных понятий «модель», «информация», «аналоговые и дискретные сигналы и их преобразования», «алгоритм», «энергия», «физическое состояние», «открытые и замкнутые физические системы», «технология физических измерений на основе цифровых микросхем и устройств сопряжения». Основной тезис в построении методики полипредметного обучения: любой процесс передачи, создания информации причинно обусловлен передачей энергии (сигнала) в той или иной форме; рассмотрение процесса универсального кодирования различной информации на физическом уровне и является предметом интегрированного курса «Физика—Информатика». Представляется несомненным, что единство материальных и психических процессов, или объектно-субъектных отношений, выявляемое их формализованным описанием, может и должно быть основой построения дидактики и общей теории обучения в будущем. В методике физики возникает проблема формирования группы общеучебных знаний и умений (*анализ, синтез, дедукция, индукция*) в результате параллельного обучения физике и информатике. Первым шагом в ее решении является реализация межпредметных связей в форме интегрированных модулей (ИМ) — множества связанных дидактических единиц, унифицированных способов изучения и обобщения физических понятий в контексте процедур обработки данных различной природы. Основным элементом интегрированного модуля является компьютерный эксперимент (*Р.В. Майер, Л.П. Глазова, Н.И. Пак, Г.Г. Матаев*), однако он не исчерпывает возможностей интеграции физики и информатики. Множество интегрированных модулей «физика—информатика» структурируется в процессе параллельного изучения физических принципов магнитной записи, чтения, хранения информации, двоичного кодирования аналоговой информации, интегрирования и дифференцирования сигнала с помощью электрических цепочек, передачи дискретной информации от внешней среды в компьютер, работы с

данными физических измерений, работы процессора, устройств ввода—вывода. Технологическая интеграция физики и информатики может рассматриваться в трех вариантах: 1) методы и понятия информатики являются содержательным средством оптимизации и повышения качества обучения физике, при этом они дополняют, раскрывают и обогащают изучение физических явлений и основ теории, подчиняясь логике и методам физики; 2) физика и информатика изучаются параллельно на основе единой методологии, основанной на выделении общих структур (энергия, энтропия, информация, законы сохранения и преобразования энергии, информации и энтропии в природных и технических системах); 3) физические явления, устройства, реализующие процессы передачи, обработки и хранения информации, изучаются в рамках информационно-технологического подхода, при этом они иллюстрируют, обогащают содержательно и процессуально обучение информатике. По мнению автора, для создания профессионально адаптированной дидактической системы наиболее продуктивен второй вариант. Методическими следствиями единства информации и энергии в познании и обучении являются:

- ❖ требования к содержанию интегрированного учебного модуля, которое должно отбираться с целью раскрытия физической природы информационных процессов в курсе физики на уровне явлений (механика, электричество и магнетизм) в технических устройствах дискретизации сигнала, на уроках информатики — в темах «Принципы работы компьютера», «Устройства ввода—вывода информации», «Моделирование как метод познания»; а также обучения методам обработки физических сигналов в современной цифровой лаборатории в рамках курса «Цифровые измерения в физике и методы обработки сигналов»;
- ❖ основы современных аппаратных средств кодирования, измерения, оцифровки реальных физических сигналов (аналого-цифровые и цифро-аналоговые преобразователи и датчики) на базе микроконтроллеров могут изучаться в курсе информатики («Принципы работы процессора», «Основы устройства персонального компьютера») в качестве *средств демонстрации физического преобразования информации в реальных измерениях* (*Е.Ю. Левченко*);
- ❖ необходимость изучения основ методов обработки информации в форме физического сигнала (аналогового и дискретного, основы спектрального анализа);
- ❖ тема «Устройства ПК, дискретное преобразование информации», где рассматриваются принцип действия двоичного сумматора, логические элементы, работа триггера как элемента памяти компьютера, основы реализации логических функций на логических элементах, принцип действия сумматора двоичных чисел, непосредственно реализуется в курсе физики «Полупроводниковые устройства и АЦП/ЦАП, интегральные схемы»;
- ❖ изучение логических функций и их физической реализации (инвертор, триггер, сумматор, регистр);

❖ изучение физических теорий под углом зрения темы «Формализация и моделирование в физике как методы научного познания» исчерпывает содержание раздела информатики «Моделирование и компьютерный эксперимент», поскольку наиболее содержательные и ценные в дидактическом аспекте модели, начальное знакомство с которыми представляется необходимым в профильной школе старшей ступени, представлены в современной компьютерной физике. Программа построения интегрированных модулей практически реализована автором в диссертационном исследовании и прошла апробацию в практике обучения в физико-математическом лицее и межшкольном учебном комбинате г. Кургана (1992–2007).

*Таким образом, дидактической основой построения интегрированных учебных модулей является единство энергетической и информационной компонент диалектического процесса познания и обучения. Интеграция физического и информационного содержания является эффективным средством обобщения, систематизации общенаучных понятий и реализует метаэпистемную парадигму современного образования. Для практической реализации данной модели предлагаются модули «физика—информатика»: 1) «Физические сигналы, их представление и преобразование в информационных системах» (изучение COM-порта, основ программирования микроконтроллеров AtMega), где выявлена технология физических измере-*

ний на базе ПК; 2) «Физические принципы и устройства реализации двоичного кодирования, хранения и передачи информации из внешней среды в компьютер» для построения установки компьютерного эксперимента по физике, демонстрации информационно-энергетического дуализма в дискретных системах (датчики, светодиоды, кнопки), причем данный модуль реализуется в форме лабораторного практикума и решает задачи наглядной демонстрации побитового обмена между внешней средой и вычислительным устройством; 3) «Виртуальный и реальный компьютерный эксперимент в физике», который реализован как курс создания программного обеспечения для демонстрации физических процессов. Таким образом, интеграция физики и информатики формирует исследовательскую дидактическую среду профессионального обучения.

#### *Литература*

1. Баранов В.Н. Применение микроконтроллеров AVR: схемы, алгоритмы, программы. М., 2004.
2. Гальперин П.Я. Курс лекций по педагогической психологии. М., 2006.
3. Гель П. Как превратить персональный компьютер в измерительный комплекс. М., 1995.
4. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. М., 1975.
4. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М., 2007.

---

## ВОСПИТАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА

*С.В. Королев,  
соискатель Волгоградского государственного университета*

Новое время требует от системы СПО наличия стройной концепции патриотического воспитания специалистов среднего звена, адекватной современным тенденциям инновационных процессов в экономике, позволяющей разработать такие современные технологии образовательно-воспитательной практики, которые бы соответствовали природе патриотизма гражданина России начала третьего тысячелетия. Очевидно, что в первую очередь необходимо четко определиться с тем, что мы понимаем под пространством патриотического воспитания. По мнению А.Н. Вырщикова и М.Б. Курмарцева, это «...особое средство (инструмент) перевода стихийно-неосознанных основ патриотизма, которые традиционно сохраняются в нашем обществе, в его развитые, осмысленные формы, мотивирующие поведение, установки, культурное развитие его граждан» [1, с. 124]. В соответствии с этим определением может осуществляться и само патриотическое воспитание и оцениваться уровень его эффективности.

Анализ результатов исследований в области патриотического воспитания и актуальных запросов практики позволяет говорить о необходимости фундаментальной проработки патриотического потенциала содержания среднего профессионального образования и воспитания, выявления природы опыта, усвоение которого делает молодого человека подготовленным к выполнению функций патриота и защитника родины.

Юношеский возраст — это период активного формирования социальных интересов и жизненных идеалов, интеллектуального и физического развития, профессионального самоопределения, осознанной ориентации на внутреннее регулирование поведения, самооценку. Возраст студентов учебных заведений СПО (в среднем от 15 до 19 лет) является оптимальным для патриотического воспитания, так как в этот период заметно ускоряется процесс формирования гражданской позиции студентов, становится все более личностным чувство родины, растет стремление

к самообразованию и самовоспитанию, формируются жизненные цели. В этот период, когда молодой человек прогнозирует собственную стратегию жизни и закладывается мотивационно-смысловая основа патриотизма, необходимо усиленное внимание со стороны взрослых к этому аспекту воспитания. При выборе собственных жизненных ориентиров молодому человеку нужна стройная система педагогического влияния на процессы становления личности, так как стремление к самостоятельности еще не подкреплено собственными, окончательно сложившимися, устойчивыми социальными мотивами поведения, достаточным жизненным опытом, верным пониманием соотношения свободы и личной ответственности [2, с. 101–102].

Важное место в жизни молодых людей занимает их учебное заведение, которое как сложный социальный организм отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности. Этот потенциал учебного заведения может быть реализован лишь при соответствующих условиях, которые позволяют наиболее результативно формировать патриотические качества студентов. Среди множества условий важнейшим является умение педагогов дифференцированно управлять процессом воспитания молодых людей, строить его на диагностической основе с учетом их индивидуально-возрастных особенностей.

Следует отметить, что качества, определяющие степень приближения личности к идеалу гражданина-патриота, достаточно много. В рамках статьи мы рассмотрим две группы: духовно-нравственные и эмоционально-волевые. К первой относятся беззаветная любовь к своему отечеству и преданность ему, гордость за принадлежность к великому народу, долг, честь, достоинство, любовь, верность, вера, надежда. Ко второй — воля, мужество, самоотверженность, самоотдача, уверенность в своих силах, выдержка, смелость, стойкость, самообладание. Их совокупность создает предпосылки формирования развитого социального содержания понятия «патриотизм», а также личной, осознанной позиции в этих вопросах.

В системе ценностей патриотизма всегда особое место занимали ценности духовные. Духовность — это прежде всего способность человека творить себя через познание и соприкосновение с некими безусловными принципами. Духовная работа, будучи самосовершенствованием, всегда ориентирована на будущее: попадая в реальные жизненные ситуации, человек действует, ориентируясь на абсолютные ценности.

Духовность — это не просто качество личности, это способ человеческого существования. Истинность личного бытия человека, как и общественного, измеряется мерой духовности. Признаком человека как существа духовного является акт реализации им духовности. Духовность в таком рассмотрении не является следствием каких-то процессов в человеческой жизни, она представляет, по сути, причину всего того, что происходит с человеком. Субъективация духа

имеет в своей основе сферу проявления душевных качеств человека для дальнейшего выбора им волевых поступков (Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, Т.И. Владова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.).

Важное место в структуре личности занимает эмоционально-волевая сфера. Эмоции и воля являются непременными компонентами управления человеком своим поведением, общением и деятельностью. Разные авторы выделяют от 10 до 34 волевых свойств личности (Н.Ф. Добрынин, В.К. Калинин, С.А. Пастухов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Р. Ассадишвили).

Волевое поведение неразрывно связано с нравственными мотивами. В этом плане примечательны слова, сказанные И.М. Сеченовым: «Ни обыденная жизнь, ни история народов не представляет ни одного случая, где одна холодная, безличная воля могла бы совершить какой-нибудь нравственный подвиг. Рядом с ней всегда стоит, определяя ее, какой-нибудь нравственный мотив, в форме ли страстной мысли или чувства... Другими словами, безличной, холодной воли мы не знаем» [3, с. 181]. Иначе говоря, поведение личности обусловлено не только сочетанием волевых качеств, но и (в первую очередь) душевными качествами человека.

Вышеуказанные сферы патриотизма следует рассматривать в органичном единстве, что вытекает из структуры понятия «патриотизм»: «Одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, которая является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества» [4, с. 9].

Чтобы управлять процессом формирования патриотизма, надо иметь возможность отслеживать продвижение студентов в их развитии.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности патриотического сознания у студентов учебных заведений СПО проводилась научно-исследовательским центром патриотического воспитания ГОУ ВПО «Волгоградский государственный университет» на базе камышинского технического колледжа, камышинского медицинского училища № 2, камышинского политехнического колледжа, быковского аграрного техникума и дубовского зооветеринарного колледжа.

Репрезентативность выборки была обеспечена опросом 1025 студентов; 50,8% составляли юноши, остальные — девушки; в городе проживают 59,1% респондентов, остальные — в сельской местности.

Проведенное исследование показывает, что большинство студентов присуще чувство патриотизма. На вопрос, что такое, на ваш взгляд, патриотизм, 57,8% студентов отвечает шаблонно: любовь к родине; 16% — любовь к родине и служение ей, готовность к самопожертвованию ради ее блага и спасения; 5,7% — любовь к родному городу, деревне, дому; 4,5% студентов не смогли дать ответ на поставленный вопрос. Вместе с тем в материалах анкет встречались и ответы (0,7%), отражающие национальную неприязнь и непримиримость к представителям других наций и народностей.

Противоречивые результаты получены на вопрос, считаете ли вы себя патриотом. Только каждый третий студент считает себя патриотом (31,5%), частично — 43,5%, не считают себя патриотами 12,6%, затруднились ответить 12,4%.

Не желает покинуть Россию и жить в другой стране 61% студентов, только каждый восьмой студент (12,6%) изъявляет желание жить за пределами страны.

Каждый пятый студент (19,9%) испытывает противоречивые чувства к родине и потому затрудняется ответить на поставленный вопрос, 6,5% студентов безразлично место проживания.

Уровень сформированности понятийно-категориального аппарата духовно-нравственных и эмоционально-волевых компонентов понятия «патриотизм» представлен в таблице.

Таблица

Духовно-нравственные и эмоционально-волевые компоненты патриотизма

Компоненты патриотизма	Уровень представления							
	Наиболее полные представления		Устойчивые, принципиальные представления		Ценностная дезориентация		Отсутствие представлений	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Долг	225	22,0	361	35,0	297	29,0	142	14,0
Честь	177	17,0	186	18,0	328	32,0	334	33,0ф
Достоинство	111	11,0	191	19,0	370	36,0	353	34,0
Любовь	203	20,0	250	24,0	339	33,0	233	23,0
Верность	140	13,7	170	16,6	355	34,6	360	35,1
Преданность	159	16,0	184	18,0	267	26,0	415	40,0
Мужество	248	24,2	289	28,2	248	24,2	240	23,4
Самоотверженность	165	16,1	185	18,0	210	20,5	465	45,4
Воля	186	18,0	201	20,0	387	38,0	251	24,0
Самоотдача	242	24,0	185	18,0	224	22,0	374	36,0

Чтобы избежать использования избыточного количества цифр и получить наглядную, применимую в работе информацию, данные вышеприведенных таблиц сводились в коэффициент путем приписывания баллов позициям [5, с. 133–145].

Визуальное представление показателей духовно-нравственного компонента патриотизма в приложении к группе личностей можно изобразить в виде

сводной картины (рис. 1), отражающей уровень сформированности понятий по когнитивным аспектам «любовь», «преданность», «долг», «честь», «достоинство», «верность». Для показателей эмоционально-волевого компонента дана детализация, отражающая когнитивные достижения группы личностей по понятиям «воля», «мужество», «самоотверженность», «самоотдача» (рис. 2).

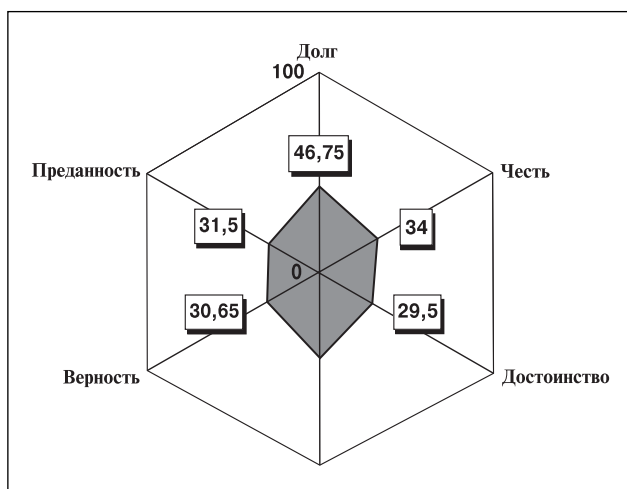


Рис. 1

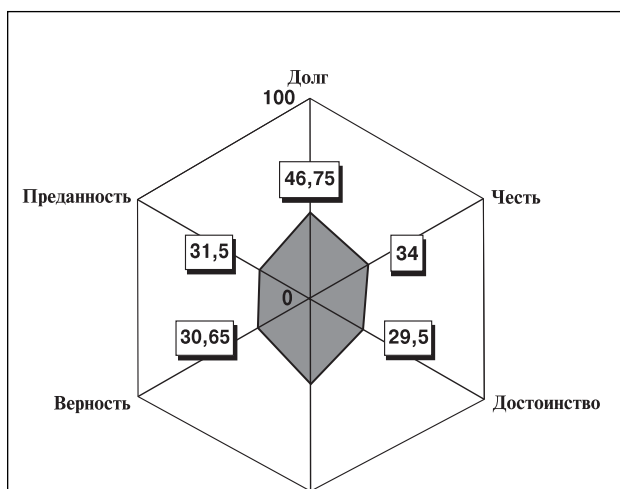


Рис. 2

Такое представление показателей позволяет наглядно продемонстрировать, с одной стороны, уровень сформированности компонентов патриотизма у студентов, с другой — динамику формирования понятийно-категориального аппарата по окончании каждого учебного года, что поможет преподавателям и классным руководителям корректировать образовательно-воспитательный процесс с учетом интересов и особенностей личности и групп личностей, а также делать выводы о качестве используемых воспитательных технологий в целостном образовательном-воспитательном процессе.

Анализ диаграмм показывает низкий уровень общей культуры и неумение определенной части студентов в достойной форме выразить свое понимание патриотических ценностей.

Наиболее сформированными оказались представления о долге, мужестве и любви, наименее — о достоинстве, самоотверженности и верности. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что совокупность ценностных ориентаций патриотизма

может являться основой отбора и структурирования содержания патриотического воспитания студентов учебных заведений СПО.

#### *Литература*

1. *Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б.* Уроки служения Отечеству в пространстве патриотического образования. Книга для учителя: Учеб.-метод. пособие. Волгоград, 2005.

2. *Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б.* Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. Волгоград, 2006.

3. *Меньшиков Н.К.* Подготовка учащихся к трудовой деятельности и службе в Советской Армии средствами физической культуры. Л., 1989.

4. *Лутовинов В.И.* В патриотизме молодежи — будущее России. М., 1999.

5. Математические методы в социологии. Анализ данных и логика вывода в эмпирическом исследовании: Учеб. пособие для вузов / Р.Л. Агабекян, М.М. Кириченко, С.В. Усатиков. Ростов н/Д., 2005.

## РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ, РЕСУРСЫ

*Т.С. Борисова,  
ведущий научный сотрудник  
Института социальной педагогики РАО,  
канд. пед. наук*

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует от каждого человека мобильности, новых нестандартных вариантов построения своей жизни. Сегодня нужна яркая, энергичная личность, хорошо образованная, с позитивным взглядом на жизнь, готовая к развитию, к проявлению инициативы, способная брать ответственность на себя. «Развитие человека — это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Это и сегодня, и в долгосрочной перспективе наш абсолютный национальный приоритет. Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей...», — отмечает В.В. Путин [1]. Знания, инициатива, нацеленность на результат — все это составляющие инновационного поведения граждан. Новые возможности социального роста и жизнедеятельности порождают у человека новые мотивы и цели, существенно меняют прежнюю субъективную картину мира.

Инициатива и ответственность — важнейший показатель активности личности в процессе ее жизнедеятельности, формирующий субъектно-личностную основу человека, ведущий параметр при построении жизненной стратегии. Инициативность — это интегрированное свойство личности, отражающее ее спо-

собность к самостоятельным начинаниям, обуславливающее достижение социального успеха, характеризующее ее активно-созидательное отношение к своему бытию, к социальному и природному окружению. В основе социальных инициатив — социально-экономические потребности: трудовая занятость, образование, здоровьесбережение, благоприятная среда обитания, культуросбережение, социальная защита.

Под социальными инициативами понимается акт деятельности человека, коллектива по преобразованию социальной ситуации в иную, соответствующую как их потребностям и целям, так и социальному окружению в целом. По своему содержанию социальные инициативы могут быть репродуктивными, направленными на сохранение и поддержание нормального функционирования общественных отношений и социальных институтов; социально-творческими, ведущими к созиданию новых форм социальной реальности, а также деструктивными, носящими объективно разрушительный характер.

Таким образом, социальная (общественная) инициатива — понятие, обозначающее предпринимаемое субъектом социальное действие для решения актуальной общественно значимой задачи.

Социальные инициативы, как уже сказано, — основа инновационного развития страны. А развитие это в значительной степени зависит от того, насколько оно поддерживается молодым поколением, его созидательной инициативностью. Молодежь — целостный социальный феномен, она устремлена в будущее и в то же время несет в себе наследие старших поколений, формируется в условиях становления гражданского общества и рыночной экономики. В рамках возрастного диапазона (от 14 до 30 лет) в ее структуре выделяется учащаяся молодежь, которая проходит этап образовательной социализации. Социальную инициативность мы рассматриваем как проявление молодежи социально-созидательной активности во всех сферах жизнедеятельности.

Молодежь стремится к проявлению своей инициативности в решении различных проблем — экологических, трудовых, гражданско-правовых, историко-краеведческих, социально-бытовых, в добровольческой деятельности, а также в организации досуга.

Ведущими мотивами инициативной деятельности молодежи являются *личностные* («со мной будут мои друзья», «повысится мой авторитет», «я получаю удовольствие от того, что делаю», «у меня будет возможность раскрыть свой талант, получить материальное вознаграждение»). Не чужды молодым людям *коллективистские* мотивы («быть полезными людям», «улучшить экологическую обстановку в ближайшем социуме», «оказывать помощь старшим», «передать свой опыт другим»), а также мотивы *престижные* («приобрести социальный опыт», «расширить круг общения», «выработать лидерские качества», «овладеть азами управления»). Чаще всего молодые люди проявляют инициативу по отношению к друзьям, к себе, к своей семье, пожилым людям, соседям.

При проявлении инициативы молодые люди переживают радостные эмоции — чувство признательности тем, кто положительно оценивает инициативу; состояние радостного волнения перед новым делом; чувство удовлетворения от самого процесса проявления инициативы; хорошее настроение от положительного результата своих действий. Вместе с тем молодые люди отмечают, что испытывают чувство опасения, неуверенности, тревоги, неудовлетворенности при неблагоприятном завершении инициативных действий, а также страх и волнение от возможного провала начинаний.

На наш взгляд, *объективными причинами, сдерживающими развитие социальной инициативности, являются* слабость кадрового, базового, ресурсного обеспечения социально-педагогической деятельности, недостаточная проработанность ее нормативно-правовой базы и недостаточная правовая культура молодежи; недооценка роли семьи; рост иждивенческих настроений части молодежи и населения в целом; отсутствие устойчивого механизма взаимодействия и социального партнерства между субъектами социальной сферы, слабая информированность о работе позитивных общественных организаций.

*Развитие инициативности молодежи проходит более успешно*, если координируется деятельность субъектов образовательного пространства по полноценной реализации потенциала молодежи посредством развития социальных инициатив во всех сферах жизнедеятельности, по формированию ценностно-целевой направленности молодежных инициатив в соответствии с социальным заказом личности и общества, формированию инфраструктуры молодежного досуга и позитивного информационного пространства.

В данном контексте актуализируется проблема согласованных действий различных социальных институтов (семья, СМИ, учреждения культуры, педагогический коллектив, общественные организации и объединения, бизнес-структуры и т. д.) по созданию пространства востребованности инициатив молодежи, «зеленого поля» инновационных площадок для инициативной молодежи. Важнейшими направлениями *деятельности педагогов* в контексте развития инициативности молодежи являются:

- оказание помощи студентам в приобретении социального опыта, в развитии способностей и качеств, необходимых для дальнейшего личностного и профессионального развития, активного участия в общественной жизни;
- поиск и внедрение эффективных форм инициативного включения разных групп социума в социально-созидательную деятельность;
- развитие спектра позитивных детско-взрослых сообществ в целях решения проблем, значимых для молодежи и социума в целом;
- создание организационных механизмов для всесторонней ресурсной поддержки (педагогической, информационной, научно-методической) активной созидательной деятельности молодежи.

*Результативность деятельности педагогов в развитии инициативности* молодежи мы рассматриваем по следующим показателям:

- обеспечение социального заказа на молодежные инициативы, сформированность содержательного пространства реализации молодежных инициатив;
- включенность молодежи в общественные объединения, ориентированные на позитивные цели, созидательную деятельность;
- позитивная ориентация инициатив на общественно значимые цели;
- формирование экономических ресурсов с участием бизнес-сообществ.

В практике педагогов сложились различные методы, способы социального, педагогического и психологического стимулирования инициативности молодежи, среди которых приоритетное место занимает метод проектов. Это педагогическая технология, актуализирующая субъектную позицию личности в природной и социальной среде, способствующая обретению новых знаний, умений, навыков личности, их практическому применению, реализующая сотрудничество детей и взрослых.

Успешный опыт социально-созидательных проектов накоплен в Светлоградском педагогическом кол-

ледже Ставропольского края (директор колледжа засл. учитель РФ *М.М. Баранник*). Здесь при подготовке педагогических кадров большое внимание уделяется формированию у будущих педагогов активной гражданской позиции, инициативности и ответственности.

Особую миссию в этом вопросе выполняют социальные проекты и акции, направленные на решение наиболее острых социально-экономических проблем различных категорий населения района и региона в целом.

Большую социально-педагогическую работу осуществляет студенческий педагогический отряд «Поиск», одним из направлений деятельности которого является обучение студентов работе с подростками, имеющими проблемы и склонными к асоциальному поведению. Студенты участвуют в социальных проектах и акциях, которые разрабатывают сами:

- «Беспризорник» — пресечение безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних, выявление фактов вовлечения подростков в преступления и иные антиобщественные действия;
- «Стоп, наркотик!», «Подросток — игла» — профилактика наркомании, токсикомании и пьянства среди подростков, преступлений и правонарушений, совершаемых несовершеннолетними в состоянии наркотического возбуждения и алкогольного опьянения;
- «Подросток — семья» — выявление неблагополучных семей, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а также самовольно покинувших семью, выявление фактов жестокого обращения с несовершеннолетними, вовлечения их в совершение преступлений и антиобщественных действий, причин и условий, способствующих этому, родителей, ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию детей.

Работа членов студенческого педагогического отряда с трудными подростками способствует формированию у школьников опыта социальных отношений, повышению общей культуры, культуры досуга, личностному развитию, а также поиску путей жизненного и профессионального самоопределения.

Многие студенты педагогического колледжа являются членами общественной организации «Союз молодежи Ставрополя». Ежегодно они принимают участие в программе «АРТ-ПРОФИ ФОРУМ», которая включает творческий конкурс по презентации профессий, работу круглых столов (темы: «Вопросы формирования здорового образа жизни и разумного стиля поведения в среде обучающихся», «Проблемы предпринимательской подготовки и профессиональной адаптации обучающихся», «Научно-техническое творчество обучающихся», «Гражданско-патриотическое воспитание молодежи», «Вопросы организации деятельности музеев в образовательных учреждениях», «Художественное творчество и организация досуга обучающихся», «Деятельность общественных объединений в системе профессионального образования»),

конкурс песен о профессиях и такое весьма важное мероприятие, как выставка-ярмарка социальных инициатив, на которой каждое учреждение профессионального образования представляет свои идеи, проекты и основные направления деятельности.

Высокий уровень развития социальной активности, лидерских качеств и творчества будущие педагоги проявляют, участвуя в акциях «Сохраним природу Ставрополя!», «Мы — граждане России!», «Солдатский конверт»; конкурсах образовательных и социальных проектов «Свой мир мы строим сами» в номинации «Молодежь как фактор социального действия», «Я + Я = молодая семья», Всероссийском конкурсе музейно-педагогических программ учреждений НПО и СПО «Мир, в котором мы живем», открытом фестивале-конкурсе детских и юношеских СМИ «На 45-й параллели» в номинации «Лучшая публикация».

В краевом конкурсе молодых дарований «Светлый ангел», организованном Ставропольской и Владикавказской епархиями в номинации «Вслед за святителем Игнатием» студенты мастерской декоративно-прикладного искусства «Зодчий» заняли первое место.

Основным направлением деятельности мастерской является выполнение творческих проектов — резьба по дереву, сохранение и создание православных объектов. Студенты, приобретая профессиональные навыки, постигают не только азы технического труда, но и учатся мыслить, анализировать, узнавать (благодаря прикладному творчеству) историю отечества, православия, обращаются к истокам духовной культуры России, вносят свой вклад в духовно-нравственное воспитание школьников в процессе преподавания технологии в школе.

В мастерской «Зодчий» можно увидеть такие уникальные работы, как «Благовещение Пресвятой Богородицы», «Сретение Господне», «Тайная вечеря» и другие. И на всех этих больших иконах, вырезанных из липы по всем канонам православия, лики святых со вполне человеческими эмоциями. В 2008 г. мастерская «Зодчий» начинает новый проект — строительство деревянной часовни для передачи в дар народу Сербии.

Многообразие форм проявления социальной активности и инициативности студентов Светлоградского педагогического колледжа позволяет выпускникам этого учебного заведения разрабатывать социальные проекты для развития малых городов и сел Ставрополя, привлекать к этим мероприятиям не только детей, но и взрослых.

**Развитие инициативности — базовая основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи, полноценной реализации ее позитивного потенциала как в личном, так и в социальном плане.**

#### *Литература*

1. Выступление В. Путина на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 г. / Официальный сайт Президента России // <http://www.kremlin.ru/text/appears/2008/02/15159528.shtm>.

2. *Гурьянова. М.П.* Стартовые позиции и жизненные ценности выпускников сельских школ. М., 2007.

3. *Силласте Г.Г.* Тенденции развития государственной молодежной политики в сельском образовательном пространстве: Науч. доклад. М., 2007.

4. *Семенюк Л.М.* Психология гражданской активности: особенности, условия развития. М.; Воронеж, 2006.

5. Стратегия государственной молодежной политики / Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2006 г. № 1760.

6. *Бочарова В.Г.* Стратегия и механизмы влияния образования на социальное развитие села: концепция. М., 2008.

7. *Ушаков Д.В.* Современные исследования творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2. 2005. № 4.

8. *Фишер Г.* Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2. 2005. №4.

### ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*И.В. Юстус,*

*профессор Ульяновского государственного университета,*  
*докт. пед. наук,*

*И.А. Огуречникова,*  
*ст. преподаватель*

*филиала Ульяновского государственного университета*  
*(г. Димитровград)*

Происходящие в современном обществе радикальные изменения, его высокий динамизм, техническое переоборудование общественного производства, внедрение новых технологий поставили среднее профессиональное образование перед необходимостью воспитания творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи. Только такая личность может вывести наше общество на новые рубежи развития.

Данные положения приобретают особый смысл в контексте среднего профессионально-художественного образования (как составной части системы образования), специфика которого определяется повышенными социальными требованиями к профессиональной деятельности личности как субъекта образования.

Сегодня общество нуждается в специалисте, профессионализм которого имеет личностно-смысловое основание, творчески активном, владеющем профессиональными навыками и умениями. Эта ситуация актуализировала проблемы реформирования системы среднего профессионального художественного образования, совершенствования его методологической составляющей и поиска эффективных образовательных технологий.

Общество переживает глубокий кризис ценностей, преодоление которого предполагает выход за рамки экономических и рационально-логических рассуждений в область нравственности и духовности. Поэтому проблемы художественного образования находятся в центре внимания представителей разных отраслей наук: философии, культурологи, социологии, педагогики и др.

Согласно целям и задачам новой парадигмы образования, профессионально-художественное образование не сводится к формальному накоплению знаний, умений, навыков, а наряду с другими механизмами, необходимыми для становления образа человека культуры, включает в образовательный процесс и активизирует смыслопорождение творчества, обретение опыта, связанного с ним.

Творческая активность, основанная на смысловой интерпретации опыта предшествующих поколений, собственного опыта, увлеченность учебной деятельностью, уверенность в своих силах, самостоятельность, оригинальность выполнения учебных заданий становятся показателями ценностного культурного развития и саморазвития личности обучающегося.

Самоценность человеческой жизни и развитие личности в гармонии с миром природы, социума и собственного внутреннего мира — таков высший смысл и сверхзадача новой системы знания и образования.

*Б. Гершунский* в работе «Философия образования для XXI века» определяет главную задачу обучения и воспитания как герменевтическую, поскольку результатом образования должно быть понимание, которое считается единственным способом постижения истины в естественно-научном и особенно в гуманитарном знании. Так как понимание, чувствование и интуиция являются также и основными инструментами познания жизни как целостности, именно эти качества и следует развивать, образуя человека как субъекта культуры [2].

В связи с этим существует необходимость переосмысления имеющихся в теории и практике обучения методов и технологий, поиска и создания новых. Решение указанной задачи лежит на путях развития творческой активности, самостоятельности мышления, навыков



действий, обеспечивающих высвобождение сознания для постижения смысла учебных задач, умений самостоятельно осуществлять творческо-исследовательскую деятельность, что связано прежде всего с обращением к духовной сфере студентов.

Перенесение акцента на понимание позволит им свободно ориентироваться в условиях интенсивного потока информации, будет способствовать формированию творческой активности, усилит профессиональную направленность и компетентность.

Методологической основой решения проблем образования, связанного с формированием новых типов осмысления и способов преобразования действительности, может выступать философски осмысленная на протяжении столетий концепция герменевтического подхода, объединяющая мир и человека в их целостности, культурном и индивидуальном измерении.

Обращение к герменевтической методологии обосновано с гуманистических позиций и направлено на удержание человека в бытии. Герменевтика — область философии, представляющая собой теорию и практику интерпретации (истолкования) и понимания смысла текстов: от смысла текста какого-либо литературного или другого источника до смысла всемирной истории как текста бытия человека.

Развитие философии, философии образования в частности, еще более конкретно — герменевтической философии образования, помогает обеспечить природосообразность образования. Это связано с тем, что философски обдуманное и построенное, философски наполненное образование является той средой бытия человека, которая насыщена смыслом.

Предлагая методологию прочтения текста, герменевтика опирается на категориальный аппарат, в котором особое место занимают понятия «интерпретация» и «понимание». Однако до недавнего времени идеи герменевтики находили применение преимущественно лишь в истолковании древних текстов, первоначальный смысл которых затемнен вследствие каких-либо условий.

Создателем, духовным «отцом» теории интерпретации выступил немецкий философ, теолог, филолог *Фридрих Шлейермахер* (1768—1834). Выражением объективной стороны понимания является грамматическая, субъективной — психологическая интерпретация.

Понимание есть взаимобытие этих двух моментов. Выявив две стороны в процессе познания, Шлейермахер сформулировал основную цель герменевтического метода: «Понять автора и его труд лучше, чем он его понимал» [6].

Им также были выявлены основные принципы и методы герменевтического анализа: диалогичность гуманитарного мышления; единство грамматической и психологической интерпретаций; диалектика взаимодействия части и целого; зависимость понимания от знания внутренней и внешней стороны явлений; сотворчество (конгениальность) автора и интерпретатора; перевод интерпретатором бессознательного пласта в план знания; метод построения интерпретирующих гипотез, основывающихся на предварительном понимании.

Герменевтическая методология преодолевает отчужденность опредмеченности своими процедурами переживания, оговаривания, вчувствования и т.д. В герменевтическом истолковании преодолевается разъединенность субъекта и объекта, являющаяся базисом методологии познания уже не одно столетие [5].

Герменевтический подход обладает большим потенциалом для образовательного процесса на современном этапе. *В.В. Давыдов* писал: «Во все исторические эпохи подлинное образование стремится воспитать в человеке личность, способную к творческим целям и смелым поступкам» [3]. Применительно к такому виду деятельности, как дизайн, идеи о герменевтической творчестве как сущностной характеристике личности особо актуальны. Они определяют особую роль данного вида деятельности в современном педагогическом процессе. Формирование творческого потенциала личности, человека-созидателя в самом широком смысле этого слова — одна из главных идей перспективной системы дизайн-образования.

Задача дизайн-образования в контексте герменевтического знания в плоскости «образование—культура» связана с проблемой формирования творческой личности, ее активности и творческого потенциала, способности адекватно реагировать на изменяющийся мир, работать на стыке разных сфер деятельности, ставить проблемы, открывать новые способы видения и формы интеграции культуры и интерпретации ее явлений. Проблема формирования художественно-творческой активности в силу большой социальной важности продолжает оставаться одной из центральных в современной педагогике и практике обучения. *А.П. Аристова* указывает, что «активность познания человека предполагает преобразующее отношение субъекта к окружающим его явлениям, предметам. Сами по себе действия субъекта без наличия этого именно преобразовательного отношения не могут приниматься за показатель активности» [1]. В самом деле, в каком бы аспекте мы ни рассматривали активность, сущность ее сводится к усвоению знаний, формированию навыков и умений путем смыслосозидающей деятельности, преобразовательного отношения к объектам познания.

В учебном процессе для студентов дизайнерских специальностей основным видом деятельности является художественно-проектная. Только активная, эмоционально окрашенная, проектно-изобразительная деятельность, в которую студент вкладывает всю душу, полностью реализовывая свои возможности, выражая себя, будет приносить удовлетворение, станет источником энергии и вдохновения. Вот почему, как отмечает *И.П. Подластый*, важна не столько деятельность сама по себе, сколько активность личности, в этой деятельности проявляющаяся. [4].

Наличие у студентов упорядоченной и внутренне организованной системы эстетических воззрений, сформированной с помощью герменевтических методов познания, приводящих сознание субъекта от первоначальной ориентировки в проблемной ситуации к выводам и обобщениям, рефлексии, будет свидетельствовать о высоком уровне художественно-творческой активности.

Такой подход в среднем профессионально-художественном образовании способствует повороту всех его компонентов к человеку как творцу и субъекту, который способен самореализоваться, решая проблему перехода от одного типа образования к другому.

#### Литература

1. *Аристова Л.П.* Активность учения школьника. М., 1968.
2. *Гершунский Б.* Философия образования для XXI в.

(В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.

3. *Давыдов В.В.* Теория развития развивающего обучения. — М., 1996.
4. *Подласть И.П.* Педагогика: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. М., 1996.
5. *Соколов Б.Г.* Герменевтика метафизики. СПб., 1998.
6. *Кузнецов В.* Герменевтика и гуманитарное познание. М., 1991.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

*Л.В. Зудилова,*

*зам. директора Муравленковского многопрофильного колледжа  
(г. Муравленко, ЯНАО)*

Для решения разнообразных научных задач, изучения систем, объектов, явлений, процессов, получения новой информации в образовании все чаще используется метод моделирования. Моделирование является одним из распространенных научных методов изучения действительности и представляет собой построение модели — обобщенного и абстрактного объекта, схемы изучаемого явления. Модель — это упрощенное описание сложных объектов, которое включает в себя «подходящим образом выбранные существенные стороны физических объектов и ситуаций». Необычной сложностью отличаются от других педагогические объекты. По словам *Н.В. Кузьминой*, «педагогическая деятельность — это тот объект, который требует моделирования».

Педагогическое сопровождение социализации студентов является сложным педагогическим процессом, который необходимо организовывать с помощью метода моделирования. Такая модель разработана и внедряется в Муравленковском многопрофильном колледже.

Для построения модели использована образная (иконическая) модель в традиционной схематической и словесно-описательной форме, которая относится к классу прогностических, вероятностных.

Модель является открытой и подвержена влиянию как внешних, так и внутренних преобразований. Так, например, на содержание отдельных ее блоков и компонентов оказывает влияние меняющийся уровень развития науки, техники, экономики в стране. Развитие психологии даст педагогам новые средства и методики диагностики индивидуальных качеств личности. С возвратом потерянной ранее значимости профессионального образования будет неизбежно происходить укрепление его связей с предприятиями и т.д. Взаимодействие с внешней средой осуществляется через интеграцию содержания, форм, методов учебно-воспитательной работы со студентами, как в городе, так и за его пределами.

Личностно ориентированный подход как теоретико-методологическая стратегия позволил нам сконструиро-

вать модель педагогического сопровождения социализации студентов, которая, во-первых, интегрирует мотивационно-целевой и содержательно-процессуальный блоки модели; во-вторых, опирается на имеющийся субъектный опыт студентов; в-третьих, предоставляет студентам возможность увидеть изменения в уровне своей социализации.

Педагогическое сопровождение социализации студентов колледжа представляет собой особый вид совместной (педагога, педагогического коллектива, студента, студенческого коллектива) деятельности, реализацию комплекса мер, направленных на процесс формирования личности, способной к участию в сложной системе социальных отношений.

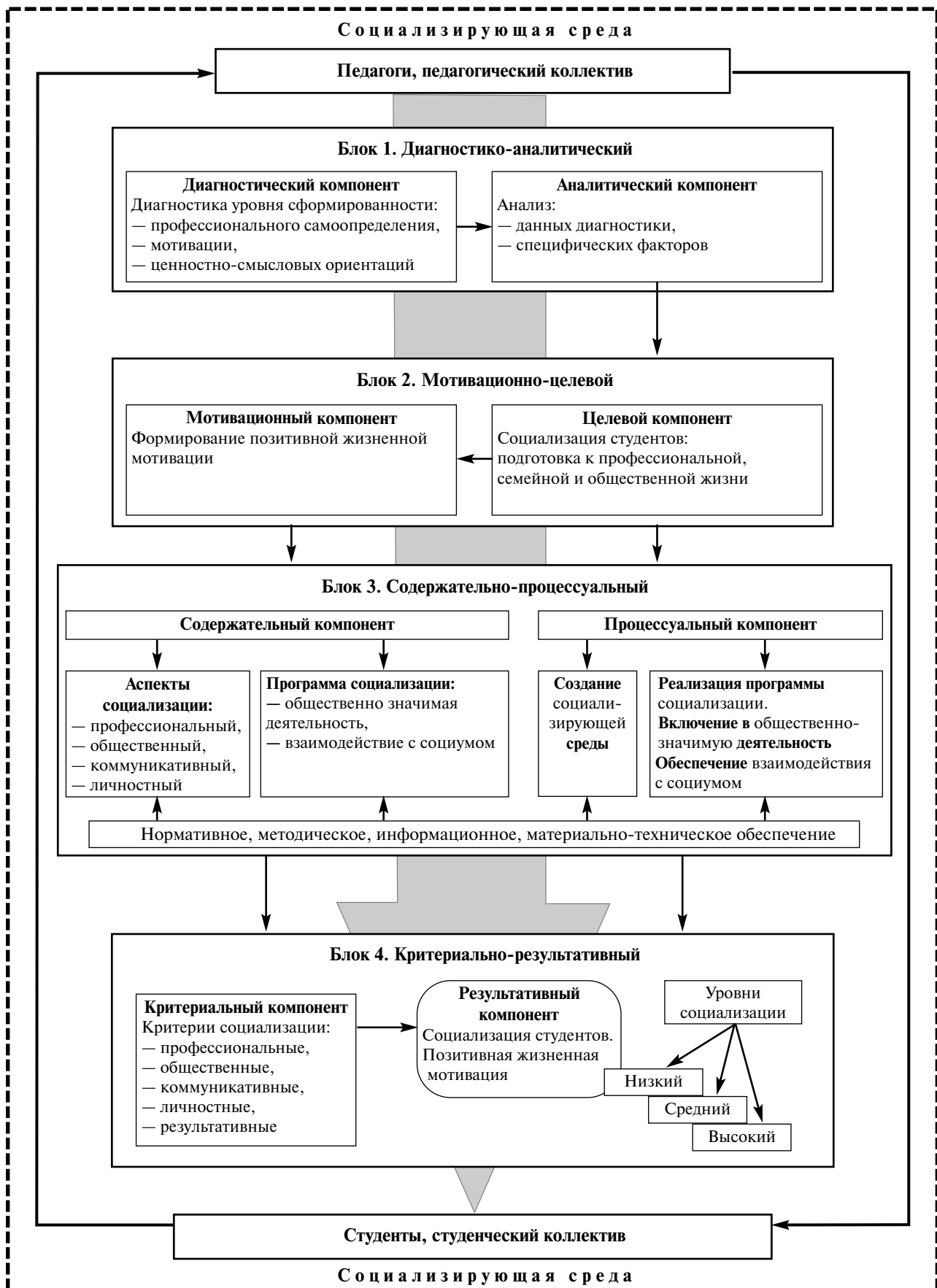
Модель имеет блочно-компонентную структуру.

**Первый блок** — диагностико-аналитический, включающий диагностический и аналитический компоненты. Диагностический компонент предполагает изучение социально-демографических характеристик студентов и их семей, входную диагностику мотивов выбора профессии, возможности и условия обучения, сбор начальных данных мониторинга личностного развития, выявление интересов и склонностей студентов.

Аналитический компонент предполагает анализ полученных в ходе диагностики данных, начало мониторинга критериев социализации студентов колледжа. Анализ социально-демографических характеристик позволяет оценить социальный статус семьи, уровень образования, возраст родителей, бытовые условия и дает возможность составить обобщенный портрет родительского коллектива, оценить риски социализации и воспитания, уровень образовательных притязаний студентов.

На основе полученных данных осуществляется целенаправленное, личностно ориентированное педагогическое сопровождение социализации студентов.

**Второй блок** — мотивационно-целевой. Целевой компонент данного блока включает в себя постановку основных целей (задач). Разработанная модель четко



ориентирована на конкретную цель — педагогическое сопровождение социализации студентов во время обучения в колледже и формирование у них позитивной жизненной мотивации как составной части социализации. Заданная цель определяющим образом влияет на мотивацию, содержание, выбор методов и форм и, как следствие, на процесс и результат социализации.

Мотивационный компонент — это формирование положительного отношения к учебным занятиям, общественно значимой деятельности, необходимости самопознания, самооценки своих потребностей и возможностей.

Мотивационный компонент предполагает определение методов позитивной жизненной мотивации студентов, в основу классификации которых положены ведущие принципы, характеризующие личностную деятельность: эмоциональные, познавательные, волевые, социальные и материальные.

**Третий блок** — содержательно-процессуальный — содержит набор практических действий по осуществлению процесса педагогического сопровождения социализации студентов. Во временном отношении этот блок самый продолжительный.

Содержательный компонент включает конкретное содержание педагогического содействия социализации студентов по наиболее важным аспектам — профессиональному, общественному, коммуникативному, личностному и реализуется по трем направлениям:

- практические действия в соответствии со специально разработанной программой социализации студентов;
- вовлечение студентов в различные виды общественно значимой деятельности;
- организация взаимодействия студентов с социумом.

Программа социализации студентов представляет собой документ, определяющий цели, задачи и системное содержание социализации студентов, а также комплекс мероприятий.

Программа состоит из следующих разделов: «Стратегия жизни человека», «Мышление как основной способ познания», «Я в мире и мир во мне», «Гражданином быть обязан», «Берегись бед, пока их нет», «Красота спасет мир». Для каждого раздела сформулированы ценности, определены виды деятельности (познавательная, трудовая, общение, общественная, спортивная, художественная) и основные положения содержания воспитания студентов.

Общеколледжные, групповые и индивидуальные творческие дела и мероприятия включены в учебный процесс, производственную практику, студенческое самоуправление, внеучебную (досуговую), исследовательскую и проектную деятельность и носят творческий, деятельностный характер.

Вовлечение студентов в социально значимую деятельность осуществляется через:

- участие студентов в работе органов студенческого самоуправления, общественных движений, политических партий;

- участие в планировании собственной профессиональной деятельности, карьеры, семейной жизни;
- разработку и реализацию социальных проектов по пропаганде здорового образа жизни, профилактике употребления алкоголя, табакокурения, наркомании;
- развитие творческих способностей (участие в фестивалях, конкурсах различного уровня, концертных программах, в работе клубов и объединений по интересам, спортивных секций);
- участие в выборных кампаниях;
- участие в мероприятиях профессионально ориентированной и патриотической направленности.

Взаимодействие с социумом в целом и предприятиями — социальными партнерами осуществляется на основе плана взаимодействия.

В процессуальном компоненте третьего блока нами выделено два направления: создание социализирующей среды и реализация содержания педагогического сопровождения.

Под *социализирующей средой* колледжа нами понимается специально созданная сообразно с целями сложная и неоднозначная совокупность макро- и микрословий организации жизнедеятельности молодежи, направленная на успешную социализацию личности. Социализирующая среда, по нашему мнению, — это среда, обеспечивающая устойчивое чувство комфорта и удовлетворенности от результатов взаимодействия студентов с ближайшим окружением и артефактами в процессе деятельности в колледже.

В понятие социализирующей среды включается непосредственное окружение личности (однруппники, педагоги, администрация, друзья и т.д.), атмосфера образовательного учреждения, межличностные отношения и контакты с другими людьми, т. е. реальная действительность, в условиях которой происходит развитие и становление молодого человека. К социализирующей среде относятся все существующие артефакты.

**Четвертый блок** — критериально-результативный, состоящий из критериального компонента и ожидаемых результатов деятельности педагогов. Критериальный компонент предполагает наличие критериев социализации студентов на момент окончания колледжа, их готовности к реализации жизненного плана.

Разработанные критерии являются интегрированными и классифицируются по группам: профессиональные, общественные, коммуникативные и личностные. Критерии включают в себя несколько количественных показателей.

Совокупность разработанных критериев позволяет оценить уровень социализации студентов на любом этапе обучения в колледже и по его окончании.

Результаты, полученные в ходе специально организованной педагогической деятельности, и отслеживание изменений в социализации студентов дают основание говорить об эффективности разработанной модели педагогического сопровождения социализации студентов колледжа.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Н.Б. Селенков,  
директор*

*Политехнического колледжа № 13  
(г. Москва)*

Ориентация экономики на рыночные реалии, стремительное развитие предпринимательства и расширение сферы услуг привели к перестройке рынка труда, выдвинули новые требования к личности юного гражданина и профессионала. Сегодня нужны специалисты нового поколения, для которых естественными являются такие характеристики, как готовность к самостоятельному решению профессиональных задач, потребность в профессиональном росте, владение ситуацией рынка. Это люди с развитой способностью максимально широко реагировать на внешний мир, творчески участвовать в развитии общества. Психологами и педагогами доказано, что в процессе развития самосознания в юношеском возрасте происходит формирование творческой направленности, которая порождает новое отношение к себе и к своей деятельности, побуждая личность к саморазвитию. Мотивационным моментом при этом становится осознание необходимости выходить за пределы заданного, творчески преобразовывать себя и окружающую действительность. Московский профессиональный колледж № 13 всегда славился подготовкой специалистов по металлообработке и готовил кадры в основном для оборонной промышленности города. Сегодня он стал крупным, хорошо оснащенным, многоуровневым учреждением профессионального образования, способным решать задачи по подготовке высококвалифицированных рабочих и техников. Подготовка рабочих и техников ведется для таких флагманов промышленности, как ОАО МЛНК «Авионика», ОАО МКБ «Компас», ФГУП МКПК «Универсал», ОАО «ЛЭМЗ», ФГУП «МИТ», ОАО «АВЭКС», ФГУП МОКБ «Марс», ОАО «Аэрэлектромаш». Модернизируя и развивая свою образовательную систему, колледж сосредоточил внимание на подготовке высококвалифицированных рабочих кадров на основе учебно-производственного комплекса, объединяющего использование учебного оборудования (проэмуляторов) и станочного парка, а также на возрождении национальных традиций в ювелирном искусстве и др. Предусматривается разработка и внедрение практикоориентированного обучающего комплекса, объединяющего на концептуальной основе содержательное, методическое, дидактическое и технологическое сопровождение внедрения нового обучающего оборудования с использованием учебных станков с проэмуляторами и промышленных станков. Подобное учебное оборудование позволит не только обучать работе на станках с ЧПУ, но и вести хозяйственную деятельность, достаточно эффективно обрабатывать легкие сплавы, сталь и чугун.

Перспективным направлением образовательной деятельности колледж считает подготовку ювелиров,

ставя перед собой задачу возрождения национальных традиций в ювелирном искусстве, а также расширения возможностей подготовки ювелиров в аспекте диверсификации образования. Мы стремимся наладить создание ювелирных изделий, выполненных на уровне художественных стандартов, существующих в мире, но сохраняющих свою национальную самобытность. Это даст возможность расширить спрос на отечественные ювелирные изделия, для создания которых используются ювелирные техники, известные еще древнерусским мастерам, — скань, зернь, басменное тиснение, чернь, насечка, эмаль, мозаика. Приобщение к красоте даст нашим воспитанникам не только возможность развить личностное творческое начало, но и выстоять в сложных жизненных ситуациях, а главное — найти силы и способности развиваться дальше.

Разрабатывая инновационную образовательную программу по подготовке кадров для ювелирной промышленности, колледж обозначил для себя два стратегических направления. Первое — традиционное, связанное с возрождением, сохранением и приумножением эстетических и ремесленных ювелирных традиций, основ национальной культуры, которые формировались веками. Второе — инновационное, которое потребует создания материально-технической базы и организации всей системы обучения ювелиров и рабочих других специальностей таким образом, чтобы учащиеся могли по-новому реализоваться в возрождающейся оборонной промышленности, высокотехнологичных производствах, где нужна «ювелирная работа». В инновационной стратегии и будет реализовываться принцип диверсификации образования, расширения видов деятельности образовательной системы колледжа. Открытость образовательных программ, ориентированных на личностное развитие и современную профессиональную подготовку, является для студентов очень привлекательной. Проектирование и развитие педагогической системы колледжа предполагает следование принципам природосообразности и социализации, духовно-нравственной насыщенности процесса, культуросообразности, персонализации содержания обучения и воспитания. Комплекс этих принципов определил цели нашей системы: многообразие образовательных и трудовых траекторий развития студентов; их педагогическое сопровождение для поддержки и развития креативных начал личности. Первичный интерес, переходящий в увлеченность, азарт, самоотдачу, объединение с единомышленниками, лидерство в творчестве, а затем и в жизни — таковы стадии личностного роста студентов в творчестве.

В становлении личности юного профессионала значительную роль играет студенческий коллектив и его

лицо — студсовет. Работа с ним и активом групп — это традиция учебного заведения. Традицией учебного заведения являются и ежедневные утренние линейки, которые помогают как учащимся, так и педагогам получить необходимую текущую информацию по учебному, воспитательному и трудовому процессам и настроиться на рабочий лад.

Особое место в учебно-воспитательном процессе занимает досуговая деятельность учащихся. Это разнообразные факультативы, кружки, секции и клубные объединения. Именно они создают особенную нравственную атмосферу в учебном заведении. Важнейшим направлением воспитания у нас уже на протяжении 27 лет является поисковая работа. За это время члены клуба

приняли участие в вахтах памяти в Подмоскowie, где проходили кровопролитные бои в годы Великой Отечественной войны (Рузский, Волоколамский и другие районы). Ребята выезжали на Ладожское озеро, Карельский перешеек, в Зубцовский район Тверской области. Ребята подробно изучают историю войны, оформляют памятные альбомы и стенды, в последние годы работают над такими поисковыми проектами, как «Орден в моем доме».

Основной результат деятельности коллеги — кадры для отечественного производства, и мы уверены, что развитие творческих, духовно-нравственных начал в деле воспитания студентов — верный путь его достижения.

---

## КОМСОМОЛЬСКОМУ-НА-АМУРЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМУ ТЕХНИКУМУ — 70 ЛЕТ

*Е.Б. Вольнкина,  
зам. директора техникума,  
А.Г. Зорихин,  
педагог-психолог, зав. музеем,  
Т.В. Копылова,  
менеджер по воспитательной работе*

### **Из прошлого в будущее**

Комсомольский-на-Амуре политехнический техникум — одно из старейших средних специальных учебных заведений Хабаровского края и первое профессиональное заведение города Комсомольска, история которого началась 1 сентября 1938 г. В те давние времена подготовка специалистов велась силами семи преподавателей по двум профилям: судомеханическому и судостроительному.

За годы существования техникум активно вел капитальное строительство, наращивал материальную базу: главный корпус, учебные мастерские, общежитие, а в 2003 г., несмотря на сложности финансирования, был сдан в эксплуатацию крытый переход между корпусами. Техникум располагает прекрасной материально-технической базой: 27 учебных аудиторий и 13 лабораторий, среди которых лаборатории промышленной электроники, станков с ЧПУ, технологии сварочного производства, судовых энергетических установок, лаборатория ЭВМ, в состав которой входит 5 компьютерных залов, учебные мастерские с тремя производственными участками (токарным, сварочным, механическим), библиотека с богатым книжным фондом, музей, печатный центр. Подготовку студентов осуществляют 76 преподавателей, из них два заслуженных учителя РФ, пять почетных работников СПО, один кавалер медали ордена «За заслуги перед Отечеством» 2-й степени, шесть отличников народного просвещения, 23 преподавателя имеют высшую квалификационную категорию.

И сегодня Комсомольский-на-Амуре политехнический техникум — это обновленная временем и усиленными творческими, заинтересованными людьми система с образовательно-профессиональной направленностью, включающая в себя не только специальности технического и экономического профилей. В настоящее время на очном и заочном отделениях обучается более 2000 человек по 11 специальностям. За 70 лет техникум подготовил около 25 тыс. специалистов. Большинство из них трудится на предприятиях Дальнего Востока. Для многих политехникум стал дорогой к высшему образованию и позволил стать крупными специалистами и руководителями.

### **Приоритетные направления развития техникума**

В настоящее время наиболее конкурентоспособные предприятия машиностроительного профиля (в том числе Комсомольское-на-Амуре авиационное производственное объединение им. Ю.А. Гагарина (КНААПО), ОАО «Амурский судостроительный завод») полностью или частично перешли на интегрированные информационные технологии проектирования, конструирования и производства изделий на основе CAD/CAM/CAE-технологии. Это было продиктовано не только жесткой конкуренцией на зарубежных рынках и наукоемкостью производимых изделий, но и необходимостью сокращения сроков выпуска новой техники, повышения ее надежности и эффективности, снижения себестоимости.

Перед техникумом поставлена цель — переход к подготовке специалистов нового поколения, способных со-

здавать конкурентоспособную продукцию при осуществлении производственно-технологической, организационно-управленческой, конструкторско-технологической и опытно-экспериментальной профессиональной деятельности на основе моделирования, оптимизации и сокращения сроков создания изделий машиностроительной техники. Для этого в техникуме была кардинально преобразована система подготовки специалистов авиационного и судостроительного профилей: в учебный план интегрированы дисциплины регионального цикла, усилена подготовка студентов в области производственных компьютерных технологий. Особое внимание уделяется языковой подготовке студентов: свободное владение иностранными языками повышает конкурентоспособность будущих специалистов.

В образовательный процесс техникума активно внедряется концепция непрерывного профессионального образования «техникум—вуз». После окончания учебы в техникуме студенты могут продолжить образование в высших учебных заведениях края по сквозным программам обучения. За последние годы сложилась устойчивая система профессиональных связей с Хабаровской академией экономики и права, в 2003 г. техникум вошел в состав университетского округа, что позволяет на базе технического университета проводить обучение по сокращенным программам (3, 5 года), использовать учебно-лабораторную базу для проведения практических и лабораторных работ, повышать профессиональный уровень преподавателей. И в этом большая заслуга администрации техникума, и особенно заместителя директора техникума по УР *Н.И. Косаревой*. Она много делает для совершенствования учебного процесса, научного подхода к организации преподавания. Учебная и внеклассная работа направлена на подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, компетентных и ответственных, готовых к постоянному профессиональному росту.

Важнейшую роль в деятельности техникума играют заведующие отделениями: *Л.А. Ермоленко, Ж.Ю. Каюкова, Л.В. Бабич*. К ним приходят за советом и помощью студенты, классные руководители и преподаватели. Заведующие отделениями хорошо знают нужды и проблемы своих студентов, оказывают им материальную и моральную поддержку. На отделениях созданы студенческие советы для решения вопросов, связанных с успеваемостью, дисциплиной, посещаемостью, творчеством студентов. Зав. отделениями совместно с классными руководителями и студентами организуют вечера, конкурсы, выезжают на традиционные туристические слеты.

Студенты кроме академической и социальной стипендии получают именные стипендии губернатора края, министерские стипендии и заводские стипендии лучшего завода России — КнААПО им. Ю.А. Гагарина — и ОАО «АСЗ».

В соответствии с требованиями времени в техникуме открыт центр дополнительного образования, где все желающие могут получить любую из 20 дополнительных специальностей, поменять профиль, повысить ква-

лификацию. Руководит центром инициативная, энергичная *А.Н. Турбина*. Ею разработаны программы обучения разного уровня. С 2000 г. на базе техникума по заявкам городского центра занятости совместно с ЦДО выполняется важный социальный заказ — профессиональная переподготовка населения.

Постоянно поддерживается тесная связь техникума с предприятиями города, в этом большая заслуга зам. директора по производственным вопросам *А.Д. Турбина*.

Важнейшее стратегическое направление совершенствования качества профессиональной подготовки — научно-исследовательская деятельность, являющаяся основополагающей для совершенствования образовательного процесса, повышения качества выпускаемых специалистов, научного потенциала учебного заведения. Под руководством заместителя директора по научной работе *Е.Б. Волынкиной* разработана программа научно-исследовательской работы преподавателей, в рамках которой сформированы и осуществляют свою деятельность пять творческих лабораторий преподавателей:

- ✦ «Мастер-классы по методике применения новых образовательных технологий» (руководитель *Л.Н. Ручкина*, участники *Л.С. Моисеенко, Н.И. Дреева, О.А. Шевелкина, О.А. Воронина, Ж.Ю. Каюкова, Л.Н. Шведовская, Т.Н. Беликова*);
- ✦ «Инновационные формы воспитательной работы как средство развития личности специалиста» (руководители *С.В. Шкроб, Л.В. Бабич, Л.А. Ермоленко*);
- ✦ «Психолого-педагогические проблемы СПО» (*Т.И. Филатова, Ю.В. Стонога, О.А. Максимова, А.Г. Зорихин, Н.Д. Третьякова, Е.В. Руднева, С.И. Лыскова*);
- ✦ «Современные информационные технологии в подготовке специалиста» (руководитель *Е.Д. Бабикова*, участники *Е.В. Большух, Е.В. Перекрест, Л.В. Сычева, С.А. Колепченко, Е.А. Никанорова, Е.Д. Носкова, Ю.Е. Ходоровский, В.Б. Кондрашина, Л.И. Васюхно, Т.В. Костина*);
- ✦ «Новые образовательные технологии в контроле знаний студентов» (руководитель *О.Д. Бойко*, участники *Н.М. Жукова, О.Г. Жукова, В.Д. Якимец, В.Д. Даренских, Н.В. Дубенко, С.М. Шишова, В.В. Куренкова, Е.А. Кожевникова, О.В. Хорошилова, Н.С. Смотрина*).

В ходе творческой исследовательской работы решаются вопросы интеграции современных производственных информационных технологий в учебный процесс, изучаются различные аспекты воспитательной работы в системе СПО, определяются пути формирования специалиста — гражданина, умеющего принимать решения и нести за них ответственность, рассматриваются вопросы внедрения в учебный процесс прогрессивных образовательных технологий, современных форм и методов контроля знаний и умений студентов.

Научно-исследовательский потенциал техникума представлен сборниками статей, докладами на конференциях, семинарах и форумах, публикациями в общественных и научно-популярных изданиях, базами данных, методическими разработками и пособиями,

презентациями по специальностям и преподаваемым дисциплинам.

Преподаватели политехникума не раз являлись победителями краевого конкурса «Преподаватель года». Так, в 2005 г. победителем стала преподаватель математики и информатики *Е.В. Ашиток*, а в 2007 г. впервые в истории края первое место заняла инженер, преподаватель специальных дисциплин по самолетостроению *Е.В. Бельбух*. Она же стала лучшей на зональном конкурсе, отстояв честь не только родного техникума, но и всего Хабаровского края.

#### Воспитательная работа

Приятно отметить, что в техникуме работают не просто высококвалифицированные преподаватели, мастера своего дела, но и чуткие наставники, Учителя с большой буквы, мнением которых дорожат студенты, чьи уроки запоминаются, заставляют думать. Это *Н.И. Оленева, Р.К. Юрченко, Н.А. Артемова, С.М. Шишова, М.Г. Хетагурова, В.Н. Рождественский*.

Студенты нашего техникума ежегодно участвуют в краевых спартакиадах ссузов и занимают призовые места. В последние годы в техникуме проводятся массовые мероприятия с привлечением большого количества студентов. Это туристические слеты, военно-спортивный конкурс «А ну-ка, парни!», спартакиада среди групп II курса. В настоящее время в техникуме работают секции настольного тенниса, волейбола, баскетбола, пулевой стрельбы, футбола, пауэрлифтинга, легкой атлетики.

Спортивные команды — постоянные участники и победители городских и краевых соревнований. По итогам спартакиады допризывной молодежи среди студентов ссузов города сборная команда техникума традиционно является лидером. Таких высоких результатов наши студенты достигли под руководством преподавателей физической культуры *В.Н. Бондаря, О.А. Максимовой, А.В. Григорьева* и др.

Многие студенты реализуют свои способности, занимаясь в кружках художественного творчества. Эту работу координирует руководитель по воспитательной работе *Т.В. Копылова*. Союз студентов и их руководителей — педагогов дополнительного образования (*О.Ф. Тумайкина, Н.И. Старинова, Ю.Н. Царихина*), приносит прекрасные результаты.

Важнейшим структурным подразделением техникума является библиотека, располагающая богатым книжным фондом, который насчитывает около 90 тыс. книг и ежегодно пополняется специальной и художественной литературой. В этом большая заслуга заведующей библиотекой *Р.Ф. Мезериной*. В уютных залах

библиотеки нас всегда тепло встречают ее сотрудники *И.А. Штоколова* и др.

Четкая, отлаженная деятельность техникума немаловажна без работы всех служб и подразделений. Это наши секретари, лаборанты, отдел кадров, мастера производственного обучения и, конечно, бухгалтерия во главе с главным бухгалтером *Е.А. Петровой*.

Техникум располагает прекрасным современным общежитием, которое неоднократно занимало первые места по итогам смотра-конкурса студенческих общежитий не только в городе, но и в крае. Руководитель по воспитательной работе и воспитатель общежития вместе со студентами стараются сделать общежитие по-домашнему уютным. В общежитии активно работает студенческий совет, клубы по интересам.

Деятельность техникума признана в системе профессионального образования края и страны, высокую оценку профессиональным и личным качествам выпускников дают предприятия, на которых они сейчас работают. В последние годы 70–80% выпускников трудоустроены в результате заключенных долгосрочных договоров с руководителями ведущих предприятий города.

Предприятиям города Комсомольска-на-Амуре, имеющим сертификаты менеджмента качества и выпускающим продукцию по мировым стандартам, нужны наши выпускники, широко образованные специалисты, самостоятельные, ответственные за собственное существование, уверенные в себе, способные к саморазвитию, к реализации и расширению своих возможностей, адекватно оценивающие себя, успешные в выбранной сфере деятельности.

Руководит политехникумом *Сергей Петрович Чернобай* — кандидат технических наук, профессор Российской академии естествознания, заслуженный работник науки и образования РАЕ, член Европейской академии естествознания, лауреат медали Альфреда Нобеля. Являясь выпускником техникума, Сергей Петрович более 30 лет работал на базовом предприятии техникума — ОАО «КНААПО». Он прекрасно знает особенности организации педагогического процесса в среднем профессиональном учебном заведении, так как на протяжении многих лет сотрудничал с техникумом как руководитель ГАК, участвовал в деле подготовки молодых специалистов. Благодаря его содействию ежегодно студенты техникума получают именные заводские спендинги.

Преподавательский коллектив техникума под руководством директора *С.П. Чернобая* в состоянии обеспечить качественную подготовку специалистов с высоким уровнем компетенций для работы на КНААПО и ОАО «АСЗ».



## СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*Н.П. Ходакова,  
доцент МГГУ им Шолохова,  
канд. пед. наук*

На протяжении ряда лет нами проводилась опытно-экспериментальная работа со студентами высшего и среднего профессионального образования, в которой приняли участие 32 преподавателя, 1200 студентов высших и средних учебных заведений г. Москвы и регионов России.

В учебный процесс нами была внедрена балльно-рейтинговая система оценивания. Она представляет собой метод оценки успеваемости студентов в учебном семестре и учитывает не только ответ студента на зачете и экзамене, но и совокупность всех текущих показателей его работы.

Итоговая оценка успеваемости студентов за семестр по дисциплинам учебного плана выводится на основе суммирования рейтинговых баллов, полученных студентом в ходе контрольных работ, бумажного или электронного тестирования по темам, защиты рефератов, анализов статей, монографий, устных выступлений на занятиях по предложенным преподавателем или самостоятельно разработанным темам, неформальных собеседований, дискуссий, выступлений на общеуниверситетских студенческих конференциях, а также во время зачетной и экзаменационной сессий. На сегодняшний день накоплен значительный опыт внедрения этой системы в учебный процесс вузов, среди которых Российский университет дружбы народов, Южно-Уральский государственный университет, региональные филиалы МГГУ им. М.А.Шолохова, а также колледжей Москвы.

Оценивание работы студентов осуществлялось по семестрам. Нами было обеспечено полное обеспечение учебного процесса методическими материалами для аудиторной и внеаудиторной работы: тексты лекций в бумажном и электронном виде, планы практических занятий по каждой теме, мультимедийное сопровождение аудиторных занятий, раздаточный материал в виде изданных типографским способом брошюр, материалы для самоконтроля, темы рефератов, курсовых работ, учебные электронные материалы в библиотеке университета и на сайте вуза, материалы для контроля знаний (письменные контрольные задания, электронные тесты, экзаменационные билеты, вопросы для зачетов).

Были разработаны пояснения к выставляемым баллам. Минимальное и максимальное количество баллов по всем темам и по каждой теме в частности представлено в таблице. Если в каком-либо отчете студент имеет хотя бы по одной дисциплине рейтинговый балл, составляющий менее 40% от максимального, он считается существенно отстающим. Эта система позволила избежать необъективности в оценивании студента во время сессии. По каждой теме нами были определены различные виды работ, проводимые в рамках лекционных и практических занятий.

В соответствии с темой исследования мы включили в оценку деятельности студентов различные уровни владения информационными технологиями, умения использовать их в практической деятельности, применять на практике.

Использовали пятибалльную систему.

Оценка «отлично» — 5 баллов. Теоретическое содержание темы освоено в полном объеме. Все предусмотренные данной темой практические работы выполнены. Качество каждого задания оценено высоко. Практические навыки по работе с прикладным программным обеспечением сформированы. Студентом самостоятельно подготовлен и оформлен средствами информационно-коммуникационных технологий дополнительный материал по теме курса. Он хорошо владеет компьютерной и информационной терминологией.

Оценка «хорошо» — 4 балла. Теоретическое содержание темы освоено в полном объеме. Предусмотренные данной темой практические задания выполнены не все или все, но с ошибками. Практические навыки сформированы не полностью. Нет самостоятельно подготовленного дополнительного материала по теме или материал представлен в рукописном виде. Знаком с отдельными компьютерными терминами.

Оценка «удовлетворительно» — 3 балла. Теоретическое содержание темы освоено частично. Частично сформированы практические навыки. Выполнено 2/3 практических заданий без ошибок или выполнены все задания, но с ошибками. Нет самостоятельно подготовленного дополнительного материала по теме. Не знаком с компьютерной и информационной терминологией.

Оценка «неудовлетворительно» — 2 балла. Теоретическое содержание курса освоено частично. Выполнено меньше 50% практических заданий или все выполненные задания содержат ошибки. Нет самостоятельно подготовленного дополнительного материала по теме. Не знаком с компьютерной и информационной терминологией.

Оценка «безусловно неудовлетворительно» — 0 баллов. Теоретическое содержание курса не освоено. Необходимые практические навыки не сформированы. Выполнено менее 10% практических заданий.

На основе набранных студентами баллов по каждой теме программы формирования информационной компетенции были определены 3 уровня ее сформированности — высокий, средний, низкий.

По каждому семестру нами было определено различное количество баллов для разработанных нами уровней. Например, для пятого семестра высоким считается уровень от 95 до 105 баллов, средний уровень — это 80–95 баллов, низкий уровень 70–80 баллов. Затем мы сравнили динамику уровня обученности студентов

средних профессиональных и высших учебных заведений. Проведенная работа дает возможность наглядно

увидеть динамику роста обученности студентов.

Таблица

Уровни формирования информационной компетенции студентов в баллах

	первый семестр	второй семестр	третий семестр	четвертый семестр	пятый семестр	шестой семестр
Высокий уровень	9–105	170–180	275–285	235–245	185–195	185–195
Средний уровень	80–95	160–170	265–275	225–235	175–185	175–185
Низкий уровень	70–80	150–160	255–265	215–225	165–175	165–175

#### Литература

1. *Крайнова Е.А.* Методические рекомендации по оценке уровней сформированности информационных профессиональных компетенций в соответствии с таксономией познавательных целей Б. Блума: Метод. рекомендации. Сызрань, 2006.

2. *Крайнова Е.А., Парпуц М.В., Тамьяров А.В.* Организация качественного контроля остаточных знаний студентов с применением современных компьютерных

технологий // Проектирование, обеспечение и контроль качества продукции и образовательных услуг: Материалы VI Всерос. конф.-семинара. Самара, 2003.

3. *Ходакова Н.П.* Подготовка педагогов-профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в вузе: Материалы XIX Междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании» Троицк, 2008.

## МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНДИКАТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

*С.И. Смирнов,*  
директор Камчатского политехнического техникума, засл. учитель РФ,

*С.Ю. Захаровский,*  
руководитель Центра мониторинга качества образования Камчатского политехнического техникума

Анализ демографической ситуации, сложившейся в последние годы на Камчатке, позволил сделать статистический прогноз о неуклонном снижении до 2011 г. количества абитуриентов средних специальных учебных заведений. Камчатка является географически замкнутым регионом, из которого идет интенсивный отток населения, и прибытие на полуостров большого количества молодежи школьного возраста маловероятно. В связи с этим перед коллективом Камчатского политехнического техникума стоит задача путем максимального привлечения местных людских ресурсов обеспечить в требуемых объемах подготовку специалистов среднего звена для нужд местной промышленности.

В 2005 г. на базе Камчатского политехнического техникума была создана экспериментальная площадка по теме: «Ресурсный центр как инновационная модель непрерывного профессионального образования в регионе по подготовке конкурентоспособных специалистов СПО». Для количественных оценок результатов работы коллектива преподавателей КПП в эксперименте раз-

работана и апробирована система мониторинга качества обучения. В данной статье сделана попытка изложить систему мониторинга качества обучения в Камчатском политехническом техникуме, а также на отдельных примерах показать положительную динамику качества усвоения учебного материала вследствие принятия правильных управленческих решений по результатам реализации этапов мониторинга.

Мониторинг качества усвоения учебного материала складывается из следующих этапов:

- 1) входной контроль;
- 2) ежемесячный мониторинг качества знаний, успеваемости и посещаемости студента, группы и отделения в целом;
- 3) рубежный контроль;
- 4) федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования;
- 5) посещение учебных занятий;
- 6) итоговый контроль.

Входной контроль проводится в сентябре с целью проверки базовых знаний и умений по математике,

русскому и английскому языкам, физике, химии. Анализ контрольных работ являются предметом обсуждения на цикловых комиссиях. Результаты заносятся в электронный журнал, затем издается аналитическая справка для принятия решений.

Вторым этапом в системе мониторинга качества обучения является текущий контроль, который проводится по итогам месяца. Данные по успеваемости и посещаемости студента заносятся в электронный журнал, где эта информация автоматически обрабатывается: определяется средний балл успеваемости студента и средний балл по усвоению каждой дисциплины, а также строятся диаграммы успеваемости и качества знаний по группам, курсам и отделениям. Создается аналитическая справка и представляется на отделения по специальностям для принятия оперативных управленческих решений по повышению качества обучения.

Третьим этапом в системе мониторинга качества обучения является рубежный контроль, который проводится в конце семестра. Это обязательные контрольные работы. Нами разработаны варианты тестовых заданий, адаптированные для специальностей учебных групп техникума в соответствии с требованиями ГОС по дисциплинам.

Важным этапом в системе мониторинга качества обучения в техникуме является участие в эксперименте «Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования». Он позволяет оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям Государственных образовательных стандартов, а также провести сравнение уровня подготовки студентов техникума с результатами других ссузов России, принимавших участие в эксперименте.

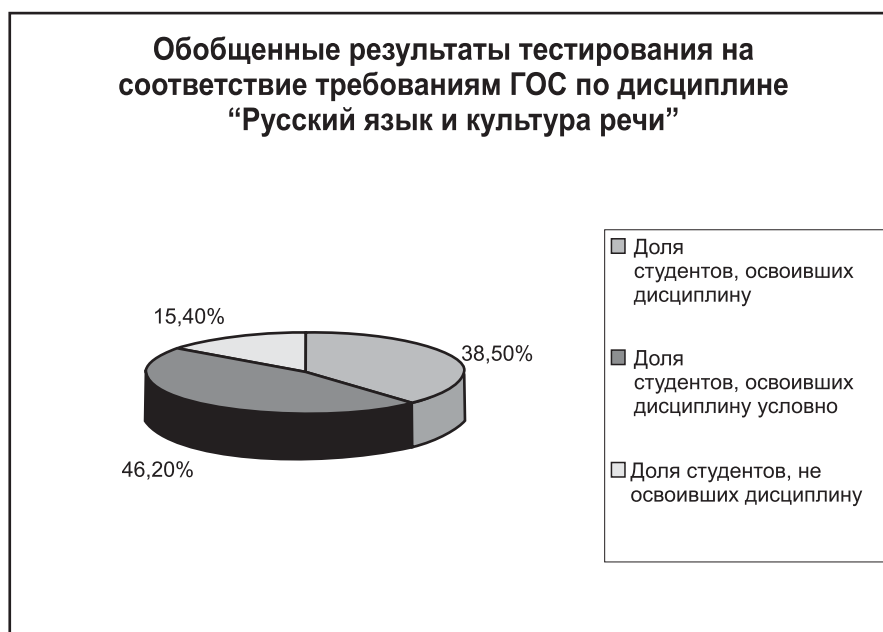


Рис. 1

В 2007/2008 учебном году при проведении тестирования по математике в группе Б-2 91% студентов освоили все 100% ДЕ, и Камчатский политехнический техникум вошел в центральную зону выборки в отличие от прошлого учебного года, когда по результатам тестирования техникум входил в последнюю четверть выборки. Детальный анализ результатов тестирования (рис. 1) показал, что у студентов КПТ существуют проблемы с освоением дисциплины «Русский язык и культура речи». Цикловая комиссия обсудила итоги интернет-экзамена по дисциплине «Русский язык и культура речи», обратила внимание на методическое обеспечение дисциплины.

Важным в системе мониторинга качества усвоения учебного материала является проведение директорских контрольных работ. Составляется график проведения контрольных работ, определяются группы и сроки проведения. Анализ выполнения тестовых заданий

проводился по методике интернет-экзамена, что позволяет сделать вывод не только о качестве знаний и умений студентов, но и о качестве рабочих программ и в целом учебно-методических комплексов по отдельным дисциплинам. Показателем освоения дисциплины на уровне требований ГОС является доля студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины. Дисциплина считается освоенной, если не менее 50% студентов, принимавших участие в тестировании, освоили 100% ДЕ дисциплины. В результате были выявлены проблемы в вопросах аттестации студентов по тестовым заданиям и методике составления тестовых заданий различного уровня сложности.

Следующим этапом в системе мониторинга качества усвоения учебного материала является посещение учебных занятий с последующим анализом и самоанализом занятия. Цель таких посещений — оказание ме-

тодической помощи молодым преподавателям и преподавателям спецдисциплин, не имеющим педагогического образования. Посещение и взаимопосещение учебных занятий проводится по графику и согласуется с преподавателями техникума.

Заключительным этапом в системе мониторинга качества обучения является итоговый контроль, который проводится на выпускных курсах в форме междисциплинарного экзамена. Итоги междисциплинарного экзамена заносятся в электронный журнал и анализируются.

Таким образом, система мониторинга качества об-

разования в Камчатском политехническом техникуме позволяет отследить качество знаний и умений каждого студента в отдельности на протяжении всего срока обучения, а также отделения и группы, выработать рекомендации по совершенствованию организации образовательного процесса.

Центром мониторинга качества образования проведен сравнительный анализ успеваемости студентов по отделениям за время проведения эксперимента с 2005 по 2008 г., сводные результаты которого показаны на рисунке 2.

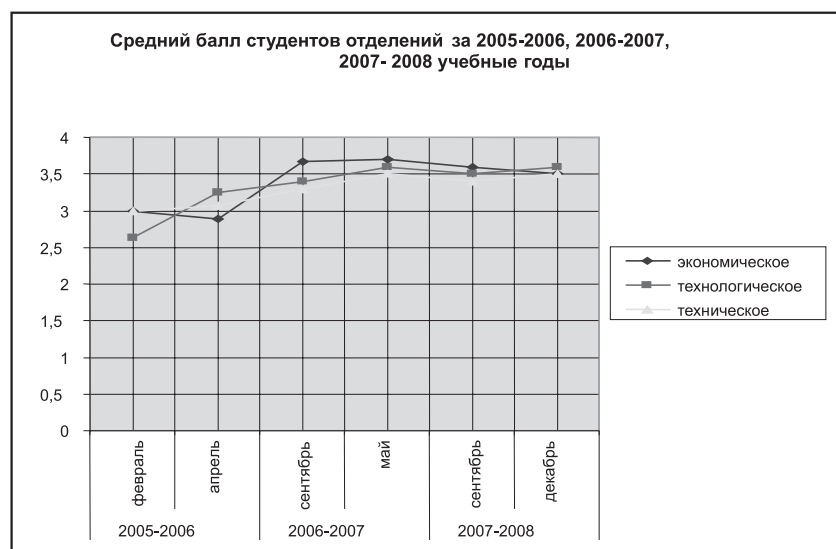


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

Исследования показали, что практически для всех специальностей имеют место следующие закономерности:

- преимущественно наблюдается динамика роста среднего балла в конце семестра по сравнению с началом семестра;
- средний балл на третьем курсе выше, чем на первом, т. е. к концу обучения успеваемость и качество знаний студентов на отделениях возрастает, и в этом случае можно говорить о конкурентоспособном выпускнике.

Для примера представлена часть мониторинговых исследований Центра по техническому отделению.

Естественно-математические дисциплины являются

базовыми для специальных дисциплин. Показатели качества знаний на старших курсах по общепрофессиональным и специальным дисциплинам выше, чем показатели качества знаний по общеобразовательным: математике, физике, химии на первом курсе.

Мы проанализировали и общий процент качества знаний в этих группах по учебным годам. Накопление статистической информации за определенный период времени позволяет количественно оценить изменение качества подготовки студентов. Так, на рисунке 6 показаны сводные результаты ранжирования качества знаний студентов трех специальностей технического отделения за период с 2005 по 2008 г.

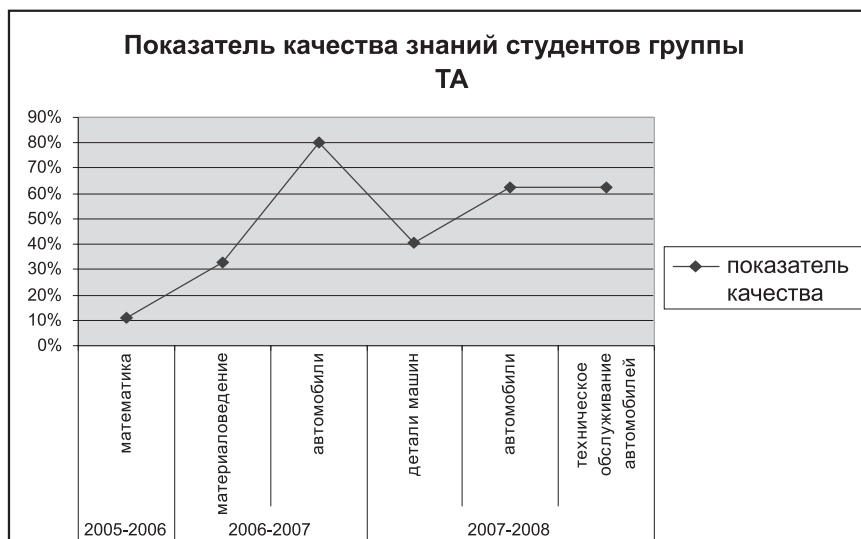


Рис. 5



Рис. 6

Из анализа приведенных результатов следует, что мотивация студентов на первом курсе направлена на то, чтобы «удержаться» в техникуме (у большинства студентов существуют большие пробелы в знаниях по естественно-математическим дисциплинам), а на старших курсах мо-

тивация уже осознанно направлена на то, чтобы овладеть теми дисциплинами, которые понадобятся в будущей профессиональной деятельности. Этот вывод подтверждается итогами междисциплинарного экзамена 2007 года, сводные результаты которого показаны на рисунке 7.

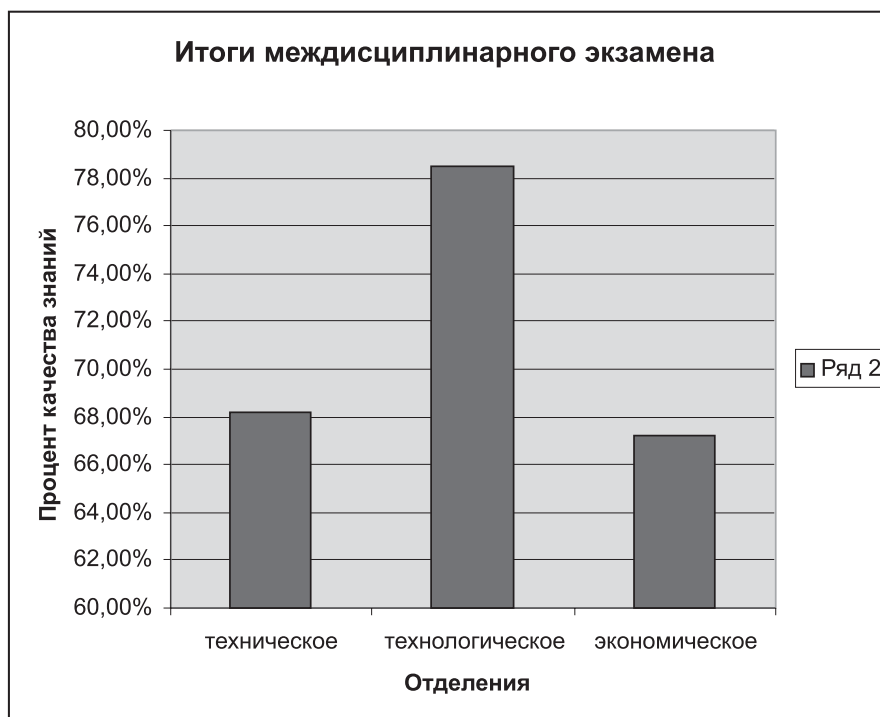


Рис. 7

Обобщение и анализ результатов позволяет сделать следующий вывод: показатель качества знаний по междисциплинарному экзамену на техническом и эко-

номическом отделениях превышает 65%, а на технологическом отделении он близок к 80%, и значит существует уверенность в том, что в техникуме созданы

условия для внедрения системы качества в управление техникумом как средства и инструмента для реализации политики в области качества.

Из представленных для примера графиков видна положительная динамика роста показателей качества знаний. Центру мониторинга качества образования поручено разработать теоретическую модель мониторинга, которая активизировала бы деятельность преподавателя по самодиагностике, по овладению методами составления

тестовых заданий, определению дидактических единиц, нахождению путей устранения недостатков в ходе самоанализа контрольных работ, тестовых заданий.

Представленный нами опыт работы по мониторингу качества образования может послужить основой в деле формирования конкурентоспособного специалиста СПО в отдельно взятом образовательном учреждении.

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*З.А. Булатова,  
методист Башкирского института развития образования*

Ориентация Российского образования на инновации и конкурентоспособность требует коренной перестройки образовательной среды, в которой происходит обучение, воспитание и развитие личности. Цель образовательной и воспитательной системы в образовательном учреждении — в возрождении, сохранении, преумножении интеллектуального потенциала России, развитии у граждан духовности, гражданственности, социальной и профессиональной компетентности. Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна не только вооружать обучающегося знаниями, но и формировать у него потребность в самостоятельном и творческом обновлении знаний, создавать возможности для овладения умениями и навыками самообразования. По мнению *Ф.Г. Ялалова*, необходимо создать состязательную образовательную среду для формирования конкурентоспособных качеств личности, мотивирующую участников на творческую самореализацию, на успех.

По мнению *И.А. Линник*, новые принципы образования, выдвинутые самой жизнью, — гуманизация, гуманитаризация, демократизация — влекут за собой коренной пересмотр содержания, форм, методов обучения, требуют формирования педагога нового типа [1, с. 49–52].

Социальные функции учителя, с одной стороны, заключаются в подготовке подрастающего поколения к жизни в социуме (адаптивная функция), с другой — в формировании личности, способной к творческой деятельности, самореализации своих возможностей (гуманистическая функция). Однако из-за снижения социального престижа труда учителя происходит деформация личной мотивации учителя к повышению квалификации, что ведет к определенному разрыву между его теоретической и практической деятельностью. В результате учитель не всегда способен научно обосновать, критически осмыслить и творчески при-

менить на практике определенные концепции, формы и методы познания, управления и конструирования учебного процесса. На современном этапе развития образования в условиях его вариативности и демократизации возникают вопросы: каким образом может быть решена задача формирования морально-этических качеств личности в условиях идеологического вакуума, как отбирать содержание обучения и педагогическую технологию.

Чтобы изменить ситуацию и создать условия для повышения качества образования, необходимо:

- повышение статуса педагогических работников;
- подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

*А.К. Маркова* отмечает, что процесс повышения квалификации учителей нельзя строить узкопрофессионально, без учета общего фона развития личности. Она различает профессиональную и личностную человеческую компетентность. Узкопрофессиональная компетентность — это зрелость профессиональных признаков, а личностная — достижение учителем ряда общечеловеческих качеств [2, с. 45–48]. В образовании сегодня провозглашается принцип вариативности, который дает возможность образовательным учреждениям, педколлективам конструировать педагогический процесс по любой модели, включая и авторские. В этой связи идет научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. Специалисту необходимо не только обладать глубокими и гибкими профессиональными знаниями и умениями, но и развитыми профессиональными и социальными качествами и характеристиками. Возрастают требования к качеству воспитательной работы, функциональным и социальным способностям специалиста, к квалификации работника в целом. Иными словами, существующий уровень развития производства ориентирует современных специалистов на овладение профессиональными умениями на уровне профессиональных

компетенций. По мнению *О.Н. Олейниковой, А.В. Муравтевой, Е.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой*, компетенции — органическая совокупность знаний, умений, опыта и отношений, необходимая для осуществления как привычной, так и новой профессиональной деятельности. Сформированные профессиональные компетенции позволяют специалисту быть адаптивным к изменяющимся условиям на рынке труда, предоставляют возможность к самореализации в разнообразных сферах профессиональной деятельности. *Т.Т. Браже* и *Н.И. Запрудский* под профессиональной компетентностью понимают системное явление, включающее знания, умения, профессионально значимые для специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей. В словаре иностранных слов термин «компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица. «Компетентность» рассматривается как понятие «компетентный», т.е. соответствующий, способный. По мнению *М.Е. Курдаковой*, «компетентность» является родовым понятием по отношению к «компетенции».

Формирование профессиональных компетенций осуществляется только в результате активного применения в образовательном процессе современных педагогических технологий. Грамотное использование педагогом разнообразных педагогических технологий делает процесс обучения не только интересным, но и результативным. *В.М. Монахов* определяет педагогические технологии как упорядоченную систему процедур, обновляющих деятельность педагога, гарантирующих конечный планируемый результат.

К личностно ориентированным образовательным технологиям, позволяющим эффективно организовывать процесс профессионального обучения, можно отнести модульное обучение, проблемное, проектное. Все перечисленные технологии отвечают основным требованиям технологичности — концептуальности, системности, управляемости, воспроизводимости, эффективности (*С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Т.В. Кудрявцев, М.М. Левина, М.И. Махмутов, Г.С. Сухобская, Н.Ф. Талызина* и др.)

По мнению *В.А. Горского, В.А. Орлова*, в настоящее время на первом плане стоит поиск и выбор оптимальных, эффективных конкретных практических мер модернизации отечественного высшего образования, которые бы сочетали лучший европейский опыт и богатые отечественные традиции и обеспечивали бы повышение качества и доступности образования [3, с. 4—9].

Кафедра физической культуры и охраны безопасности жизнедеятельности Башкирского института развития образования оказывает образовательные услуги по обновлению теоретических и практических знаний учителям физической культуры, тренерам-преподавателям, преподавателям-организаторам ОБЖ. Кафедра является центром содействия укреплению здоровья учащихся, воспитанников образовательных учреждений. Сотрудники кафедры проводят обучение педагогов навыкам создания оптимальных санитарно-гигиенических условий для организации и проведения

учебно-воспитательного процесса, осуществляют научно-методическое обеспечение образовательной и внеклассной деятельности по приобщению молодежи к занятиям физической культурой и спортом, к закаливанию, по формированию навыков здорового образа жизни среди подрастающего поколения. Ведется апробирование инновационных проектов в образовательных учреждениях.

На курсах повышения квалификации учителей физической культуры и преподавателей — организаторов ОБЖ проводятся обзорные лекции по модернизации образования и формированию условий для физического развития и укрепления здоровья учащихся в свете новой Концепции российского образования. Используются и другие формы обучения: семинары, практические занятия, дискуссии, конференции, деловые игры, решение ситуационных задач, мастер-классы, участие в спартакиадах, месячниках безопасности, в работе круглого стола, проведение открытых уроков, подготовка творческих и выпускных работ и др. Применяются различные технологии обучения, в том числе модульное, развивающее, дистанционное, проблемное, концепция сжатия дидактических единиц, индивидуализация обучения, дифференцированный подход к объему образовательных программ. Для чтения лекций, кроме преподавателей кафедры, приглашаются ведущие специалисты из высших учебных заведений и школ республики. Между коллективом кафедры и учителями сохраняются прочные связи, регулярно проводятся встречи с новаторами, победителями приоритетного национального проекта «Образование». Сотрудники кафедры выявляют, обобщают и распространяют позитивный педагогический опыт учителей физической культуры и ОБЖ Республики Башкортостан.

Важное место отводится повышению уровня профессиональной компетентности и специальных знаний педагогических кадров, освоению ими новых методов исследований и технологий, которые в дальнейшем должны обеспечить непрерывность и преемственность в достижении целей и решении задач в системе физического воспитания, оздоровления и спорта, охраны безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения.

#### Литература

1. *Линник И.А.* Личностно ориентированное обучение классных руководителей во внутришкольной системе повышения профессионального мастерства // Теория и практика дополнительного образования. 2006. № 5.
2. *Маркова В.А.* Трансформация нравственного воспитания в отечественной педагогике // Теория и практика дополнительного образования. 2006. № 5.
4. *Горский В.А., Орлов В.А.* Болонский процесс и дополнительное образование // Теория и практика дополнительного образования. 2006. № 5.
5. *Киприянова Е.В.* Воспитание социальной компетентности школьников // Наука и школа. 2006. № 6.



## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

С.Д. Берсирова,  
ст. преподаватель Майкопского  
государственного технологического университета

Мир расположен между людьми, и  
это «между» более чем сами люди и человек  
вообще является сегодня предметом  
особого беспокойства.

Х. Арндт

Модернизация профессионального образования предусматривает подходы, адекватные потребностям производства. Формирование способности решать проблемы, возникающие на предприятии, должно стать частью процесса обучения менеджера. Коммуникативная толерантность является основой компетентности в такой коммуникативно насыщенной профессии, как профессия менеджера, который 90% рабочего времени находится в процессе общения. Эффективное общение, в основе которого лежит коммуникативная толерантность личности, — качество, способствующее преодолению стереотипов. Осознание необходимости межкультурных контактов в контексте современного бизнеса является объективным требованием к компетентному менеджеру, поэтому приоритетность иноязычных навыков в профессиональном обучении менеджеров является неоспоримой.

Межкультурные коммуникации в современном бизнесе являются, с одной стороны, условием эффективности предприятия, но, с другой, источником проблем межкультурной интолерантности. Поэтому важную часть иноязычного обучения будущих менеджеров составляет развитие межкультурной коммуникативной толерантности. Она помогает преодолевать барьеры в профессиональном межличностном общении и формируется в процессе рефлексии «чужого» через «свое».

Коммуникативная толерантность личности тесно связана с категориями «свой» и «чужой». Стереотип поведения по отношению к чужим формируется по типу дрессировки собак: сигнал «чужой» означает опасность и на него предполагается агрессивная реакция. Психологический анализ эволюции этих категорий *В.Н. Пеньковой* показывает, что выстраивание отношений по принципу «свои» и «чужие» наиболее характерно для подросткового и юношеского возраста. Реализация этих отношений в создании неформальных групп является основой формирования агрессивных реакций. По мере взросления отношения к чужим становятся более социально обусловленными, толерантными, но на младших этапах «чужой» — это тот, кто представляет опасность, несет в себе угрозу. Во всех возрастных группах «свой» включен в коммуникационную сферу. «Чужой» представляет собой другой, незнакомый образ жизни, с ним нет контактов, он некоммуникабелен. Отнесение какого-либо студента к категории «чужих» обеспечивает ему низкий статус в группе. Слабый вызывает агрессивную реакцию

со стороны группы, которая к нему интолерантна. Функционирование категории «чужой» приводит к ограничению контактов [2].

Источники интолерантности заключены в агрессии. По *З. Фрейд*у, это форма выхода энергии. С агрессией часто связаны страх и боязнь, вызываемые негативным опытом. Нейробиолог *Г. Ром* связывает страхи с лимбической системой. Стратегическим ресурсом снижения агрессии в обществе признаются толерантные отношения, но толерантность ограничивает контакты и содержит в себе риски, хотя она является символом функционирования правового демократического государства [4].

Феномен толерантности зародился в форме ненасильственного общения, затем она связывалась с веротерпимостью. В индустриальную эпоху интолерантности тормозила хозяйственные отношения, в связи с чем социокультурные, религиозные различия были признаны нерелевантными в сравнении с народно-хозяйственной пользой.

Открытым остается вопрос о том, как воспитывать толерантность. Воспитание толерантности на основе предписаний не учитывает непредвиденных ситуаций, при которых человек испытывает растерянность. «Желаемая толерантность теряется в решающие моменты» [7]. Система образования должна обеспечить условия для соответствующего опыта. Сложность толерантности «не в переоценке человеческого познания, а в недооценке человеческих ощущений» [7].

Проблема толерантности берет начало в коммуникативном дефиците и может быть решена с помощью межкультурных коммуникаций. Отсюда следует, что толерантность в общении является переходным состоянием от толерантных отношений к признательным.

*В. Хайтмайер* считает толерантность «опасно привлекательной». Он обозначил круг проблем и рисков толерантности, считая ее частью проблемы «сложных межэтнических и межконфессиональных отношений», поскольку неравное отношение к власти, асимметрия отношений, принятие чуждого в целях народно-хозяйственной выгоды порождают безразличие и интолерантность. Морально насыщенная толерантность уменьшает шансы для коммуникации между группами. Под толерантностью скрывается интолерантность по отношению к другим, не отвечающим требованиям групповой морали.

Он же отмечает, что все риски, связанные с толерантностью, основаны на фатальном пренебрежении взаимодействием. «Толерантность — односторонний процесс и не благоприятствует взаимодействию культурно гетерогенного и социально неравного общества». Альтернативой является признание, «требующее усилий», «интерактивный процесс, построенный на равнозначности» [8]. Указывая на «положительные перспективы конфликта», он допускает признательные отношения, которые важнее толерантных, порождающих насильственные отношения. *И.В. Тете* считал толерантность переходным состоянием на пути к признательным отношениям.

На современном этапе развития общества, когда информация представляет важнейший фактор экономического благополучия, необходимо обеспечивать ее доступность коммуникациями и контактами, базовой основой которых является толерантность участников коммуникации, не пассивная терпимость к неприемлемому, а активная позиция, открытость. Формирование коммуникативной толерантности подразумевает групповую работу, поскольку невозможно овладеть толерантностью для себя. Она является качеством, которое проявляется в процессе общения.

Процесс иноязычного обучения студентов — будущих менеджеров с целью развития их коммуникативной толерантности строился на основе исследований работы головного мозга человека, структурные элементы которого способны к самоорганизации [3]. Развитие происходит от хаоса к порядку. Порядок означает подготовительный этап к хаосу, следующему витку развития. Таким же образом происходят межкультурные коммуникации, хаотичность которых сменяется упорядоченностью.

В этом контексте целесообразен метод проектов, адекватный принципам личностно-деятельностного подхода и способствующий развитию коммуникативной толерантности. Автором метода считается французский педагог *С. Френе* (1896—1966). Основой метода являются самостоятельность воспитанников, наглядность результатов труда. Планирование работы в проекте происходит в сотрудничестве, результаты работы должны представляться в качестве стенгазеты или какой-либо другой наглядности. Взаимодействие в группе способствует творческому процессу. Поощряются самые невероятные идеи, сотрудничество, кооперация, не принимается лишь дух конкурентности. «Культ информации» состоит в том, что нужно уметь находить информацию из первых рук, предпочитается информация, найденная в процессе общения с ее владельцем. Преподаватель не источник информации, ему принадлежит консультирующая роль. В методе интегрируется информация из разных областей наук, «рационально сочетаются теоретические знания и их практическое применение».

#### Этапы проекта

1. Подготовка (обсуждение темы, цели).
2. Планирование (определение источника информации, формы отчета, распределение ролей).
3. Исследование (сбор информации, решение поставленной задачи).

4. Обобщение результатов исследования (анализ информации).
5. Отчет (представление результатов работы).
6. Заключительный этап (подведение итогов, рефлексия).

При интенсивном взаимодействии участников группы каждый успевает побыть в роли «своего» со всеми членами группы. Это развивает умение преодолевать стереотипы — навык, необходимый для профессиональной деятельности менеджера. В методе проектов интенсивно применяются коммуникативные стратегии и технологии, способствующие развитию межкультурной толерантности: умение спрашивать и отвечать, просить, аргументировать свое мнение, говорить «нет» так, чтобы другой не был обижен и т. д. Интенсивность межличностных контактов в проекте развивает гибкость и другие личностные качества будущего менеджера, что адекватно аксиологическим акцентам современного образования.

С целью выявления личностных изменений в процессе проектной работы, в частности развития коммуникативной толерантности студентов, способов формирования коммуникативной толерантности личности, обоснования условий развития коммуникативной толерантности, был проведен педагогический эксперимент.

В констатирующей части была обследована группа студентов Майкопского государственного технологического университета специальности «Менеджмент» в количестве 12 человек. В качестве инструментария была использована методика определения коммуникативной толерантности на основе подструктур личности, которые способны воздействовать на уровень проявления коммуникативной толерантности: интеллектуальная, ценностно-ориентационная, этическая, эстетическая, эмоциональная, сенсорная, эргономическая, алгоритмическая, характерологическая, функциональная. Чем больше совпадений в подструктурах личности собеседников, тем выше коммуникативная толерантность (*В.В. Бойко*).

**Интеллектуальная подструктура** личности заключается в способности принять интеллектуальное своеобразие собеседника. Коммуникативная толерантность в этой подструктуре заключается в принятии и признании существования разных типов интеллекта в ситуации общения: мышление от частного к общему (дедуктивное), от общего к деталям (индуктивное), примитивное мышление, отличающееся отсутствием логики.

**Ценностно-ориентационная подструктура** проявляется в мировоззрении и ценностях участников коммуникации. Несовпадение этих подструктур у разных личностей часто приводит к конфликтам. Коммуникативная толерантность в этой подструктуре заключается в способности не концентрироваться на непохожести, а искать точки соприкосновения, общие интересы, мотивы.

**Этическая подструктура** заключается в нравственных ориентациях личности, представлениях о добре и зле. Несовпадение этих подструктур может быть причиной несовместимости партнеров.

**Эстетическая подструктура** включает особенности восприятия прекрасного, вкусы, предпочтения и т. д.

**Эмоциональная подструктура** включает эмоциональный фон, в котором пребывает личность. Например, при общении с озлобленным клиентом важно не принять самому этот способ общения, а толерантно выйти из создавшегося положения (такая ситуация типична для отдела рекламы).

**Сенсорная (чувственная) подструктура** зависит от особенностей чувственного восприятия мира. Каждый человек отличается преобладающим каналом восприятия: визуальным (глаза), аудиальным (уши), кинестетическим (мышечная и кожная чувствительность). Несовпадение в этой подструктуре может обусловить конфликты и непонимание.

**Энерго-динамическая подструктура** соединяет качество и силу энергетического поля. Люди с разноименными энергетическими полями в ситуации общения чувствуют себя неуютно. Близость энергетических полей участников общения упрощает процесс взаимодействия.

**Алгоритмическая подструктура** отражает привычный порядок действий личности. Это касается стиля работы, ритуалов, привычек и умений. Обычно при совпадении этих структур участники общения гармонично взаимодействуют. Но бывает и так, что человек интолерантен именно к тому стилю работы, который свойствен ему самому.

**Характерологическая подструктура** объединяет устойчивые, типобразующие черты личности, которые приобретены под влиянием окружения, в результате воспитания, примеров подражания.

**Функциональная подсистема** охватывает системы жизнеобеспечения, комфорта. Сюда относятся потребности и желания. Интолерантность проявляется в негативном восприятии стремления отстоять свои потребности и желания.

*Л.А. Николаева* указывает на взаимосвязь структурных компонентов, обеспечивающих коммуникативную толерантность. Она распределила подструктуры, выделенные *В.В. Бойко* по уровням: первый — базовый, обусловленный биопсихологическими факторами; второй — формируемый под воздействием социальных факторов; третий — обусловленный социальными условиями и личностным развитием.

Формирующая часть эксперимента — включение группы в интернет-игру «Odysseus Spiel». Это интерактивная игра, организованная институтом имени Гете, которая заключается в поиске места, откуда приходит письмо. Группа придумывает себе кодовое имя, под которым она будет переписываться. Организаторы игры подбирают четырех партнеров по переписке. Место, откуда приходят письма, держится в строгой секретности. В течение четырех недель группы обмениваются письмами. Общая тема переписки — презентация родного города, но без его названия. Тексты писем представляют собой загадку, которую предстоит отгадать партнерам по перепис-

ке. Письма готовились на занятиях с участием всех членов группы. Если к концу четвертой недели не удалось отгадать название города, то оно объявляется в последнем письме.

На подготовительном этапе обсуждаются тема и цель проекта: познакомиться с иностранными студентами, разыскать их страну, представить свой город, найти интересные сведения о родном городе.

На этапе планирования задаются темы четырех писем, планируются источники информации (наиболее надежными источниками были признаны беседы с коренными жителями Майкопа, музеи, библиотеки).

На исследовательском этапе студенты собирали информацию, на занятиях эта информация обобщалась, и на этой основе составлялся текст письма, который отправлялся по Интернету. Роль преподавателя в этом процессе остается консультирующей, что способствует самостоятельности и поисковой активности студентов.

Рефлексивный этап заключался в обсуждении хода игры. Это делалось наглядно в форме стенгазеты под рубриками: что понравилось, удивило; что не понравилось, чего не хватало; советы для будущих игр. В итоге у группы студентов-менеджеров из Майкопа завязалась переписка с учащимися пражского лицея.

Данные экспериментальных наблюдений свидетельствовали о том, что совместное планирование, организация работы, решение задач проекта способствовало развитию командного духа, партнерских отношений, коммуникативной активности студентов. Экспериментальная диагностика подтвердила, что в проектной работе развивается командный дух, улучшается поисковая активность студентов, повышается уровень коммуникативной толерантности.

#### *Литература*

1. *Пенькова В.Н.* Отношение к своим и чужим в подростковом и раннем юношеском возрастах: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
2. *Хакен Г.* Принципы работы головного мозга. М., 2001.
3. Herbert Marcuse Repressive Toleranz www.
4. *Mikova K.* Manager im Deutschunterricht und Studenten im Unternehmen. Linguistik online 5, 1/00.
5. Hamid Reza Yousefi / Klaus Fischer / Ina Braun (Hrsg.): Wege zur Kommunikation. Theorie und Praxis interkultureller Toleranz, Traugott Bautz, Nordhausen. 2006 (19–48).
6. *Hoffmann D.* Über die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Toleranz. 10p. www.
7. *Heitmeier W.* Riskante Toleranz. S. www.
8. *Николаева Л.Ф.* Формирование коммуникативной толерантности студентов — будущих юристов: Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2000.
9. *Horn P.* Ein Gemeinsames der Kulturen: Die Sprache. (University of Cape Town) Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. № 15. November. 2003.

## РОЛЬ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В РАЗВИТИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

*М.Д. Андреев,  
канд. геол. наук,  
Орехово-Зуевский филиал*

*Московского института экономики и предпринимательства*

Проблема взаимодействия общества и природы стала в последние годы одной из актуальных проблем современности. Зависимость человека от окружающей его природы, точнее — от географической среды, не оспаривалась никогда, хотя степень этой зависимости расценивалась учеными по-разному [2].

Географическая среда, изменяясь под воздействием предметно-практической деятельности общества, в то же время сама оказывает на него все более значительное влияние. Собственно география, как о том свидетельствует ее история, всегда исследовала Землю как дом, как жилище человечества, на разных этапах своего развития выявляя различные аспекты этой проблемы, и лишь сейчас вплотную подошла к ее рассмотрению в полном объеме. Именно с этой трактовкой связан предмет географии.

В современном образовании происходят значительные изменения, обусловленные разноплановыми изменениями в жизни всего человеческого общества. Мир вступил в эпоху глобализации, информатизации и всеобщей коммуникации. В связи с этим для будущих профессионалов, например, химического, металлургического профиля значительно возрастает роль географической школьной подготовки.

География в школе — один из учебных предметов, имеющий целью дать учащимся систематические знания по основам физической и экономической географии, сформировать целостное представление о современном мире, о месте России в этом мире, а также развить познавательный интерес к другим народам и странам. Специфика географии — ее естественно-общественная сущность. География интегрирует естественные, общественные и технические элементы научного знания, она изучает пространственно-временные взаимосвязи и взаимодействия в географической действительности, представляющей собой целостную систему «человек — природа — хозяйство — географическая среда».

Географические знания, несомненно, вносят большой вклад в формирование научного мировоззрения учащихся. Изучая географию, школьники усваивают такие ведущие идеи, как целостность мира, развитие во времени и пространстве всех компонентов и комплексов географической оболочки, их взаимосвязь и взаимозависимость [4].

Трудно переоценить роль географии в подготовке учащихся к жизни, к поведению в природе, обществе, поэтому географическая культура является составной частью общей культуры человека, основы которой закладываются в школе.

Целью овладения школьниками географической культурой является ответственное, бережное отноше-

ния каждого человека к природе. Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы по формированию у подростков системы научных знаний о процессах и результатах взаимодействия человека, общества и природы, экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.

Цели и задачи географического и экологического образования взаимосвязаны и во многом совпадают. Так, методологическими основами экологии являются комплексность и системный подход. Но именно комплексность, основа учения о геосистемах, служит теоретической основой географии.

Школьный курс географии намного превосходит курсы других дисциплин по экологической направленности, глубине рассмотрения экологических проблем и обоснованию путей их решения.

Географические знания, которые школьники получают в шестом классе, дают возможность обосновать представления о целостности природы Земли, о ее роли в жизни каждого человека, осознать необходимость соизмерения хозяйственной деятельности и поведения людей в природе с ее законами. В седьмом классе при изучении материков и океанов учащиеся получают представление о пространственной дифференциации взаимодействия природы и общества, о специфике антропогенных изменений природных ландшафтов применительно к разным морям и океанам, о региональных мерах по охране природы, о заповедниках и национальных парках, их территориальном размещении.

Основное внимание в области геоэкологии в восьмом классе сосредоточено на проблемах охраны природы, на антропогенных изменениях природных комплексов крупных регионов России, стран ближнего зарубежья. Принципы рационального природопользования, экологические аспекты географии наиболее полно представлены в учебниках географии для девятого класса. Общие, глобальные проблемы взаимодействия природы и общества содержатся в курсе десятого класса.

Большую роль в развитии географической культуры играет геоэкологическая составляющая школьной географии. Все ее содержание подчинено рассмотрению взаимоотношений в системе «природа — человек — общество».

Понятие «географическая культура» служит основой для построения содержания современной школьной географии. Оно призвано обеспечить формирование духовного мира каждого школьника, приобщить его к

ценностям мировой цивилизации, направить усилия на развитие целостной личности человека — жителя планеты Земля, человека-гражданина, человека-работника (созидателя), человека-исследователя, человека высокой нравственной культуры.

При этом необходимо не только привить учащимся естественно-научный взгляд на экологические проблемы, но, прежде всего, сформировать целостную систему знаний о моральных и нравственных основах взаимодействия с природой, традициях отношения человека к природе, трансформациях эколого-эстетического идеала с учетом современной картины мира, преодоления антропоцентризма позиций холизма, синергетики, коэволюции, гармонии человека и природы [1].

Географическая культура — это результат педагогического воздействия, совокупность объективных и субъективных характеристик, основу которых составляет ценностное отношение к географической окружающей среде. Географическая культура характеризуется следующими признаками: знанием окружающей среды и особенностей ее изменений; развитым географическим мышлением и экологическим сознанием; стремлением к сохранению и улучшению географической среды и ее составляющих; умением использовать географические знания в повседневной жизни и способностью видеть реальные географические проблемы своей местности и находить их оптимальные решения.

Важное положение о сути географической культуры сформулировал академик РАН, директор Института географии РАН В.М. Котляков. Он высказал мысль о том, что географическая культура интернациональна по существу, это часть культуры того или иного народа или нации. Она включает культуру взаимодействия с природой, культуру межнациональных отношений, этнокультуру, региональную культуру труда и тесно связана с характером местной природы, с историко-географической обстановкой, с многовековыми традициями народа [3].

География является важнейшей воспитательной дисциплиной. Поэтому при всех современных изменениях в средней школе география должна оставаться одним из фундаментов естествознания и обществознания, генетически связанных между собой. География в школе должна тесно взаимодействовать с другими науками, такими, как экономика, право, этика и др. На наш взгляд, не стоит забывать и об эстетической составляющей, так как сохранение красивого ландшафта с его замечательными обитателями в эстетическом отношении не менее важно, как и сохранение древних памятников культуры.

Широкое понимание географической культуры включает наличие глубоких экологических знаний с преобладанием таких побудительных мотивов, как желание самостоятельно разбираться в экологической обстановке, вести здоровый образ жизни, с пониманием дела участвовать в экологической деятельности.

Осознанное принятие человеком (школьником) сущности и значения экологической культуры является необходимой предпосылкой и ориентиром самостоятельной работы, направленной на овладение такой культурой [5].

Основными критериями становления индивидуальной географической культуры, на наш взгляд, являются повышение качества геоэкологических знаний; применение геоэкологических знаний, умений и навыков в реальной действительности, в том числе в природопользовании с учетом хозяйственной целесообразности, усиление мотивации здоровьесберегающей деятельности и поведения индивида (школьника).

В заключение хотелось бы отметить, что географическая культура включает творческую деятельность школьников в процессе познания природы Земли, а также самореализацию личности, что обуславливает продуктивный и творческий характер обучения географии.

Общеобразовательный и методический потенциал курса географии позволяет организовать все виды ученической (школьной) исследовательской деятельности на теоретическом и практическом уровнях; составлять и решать творческие географические задачи, в которых школьники «открывают» современный мир как сложную, противоречивую и динамическую природно-общественную территориальную систему.

#### Литература

1. Вагнер И.В. Экологическая этика как гуманитарный компонент экологического образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2008. № 2.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 2004.
3. Котляков В.М. Избранные сочинения. Кн. 3: География в меняющемся мире. М., 2001.
4. Душина И.В., Пятунин В.Б., Летягин А.А. и др. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студ. М., 2007.
5. Ожегов Ю.П., Никанорова Е.В. Экологический импульс: проблемы формирования экологической культуры молодежи. М., 1990.

## УПРАВЛЯЮЩИЕ ФУНКЦИИ ЖИВОГО ВЕЩЕСТВА В БИОСФЕРЕ

В.М. Семенов,  
преподаватель спецдисциплин  
Каменск-Уральского политехнического колледжа

С глубокой древности философов и ученых волнует вопрос относительно принадлежности нашей планеты Земля к живым объектам Космоса. Особенно актуальной становится эта проблема в настоящее время, так как признание планеты живым объектом приведет к изменению многих научных теорий и гипотез, выработанных человечеством за всю историю его развития.

В этой области проводили научные исследования В.И. Вернадский — исследование живого вещества; А.Д. Арманд — Земля как живой организм; Дж. Лавлок — развитие жизни на планете и регулирующие ее функции и др. [1; 2; 3].

Английский профессор Дж. Лавлок выдвинул гипотезу о том, что Земля является единым глобальным суперорганизмом, в котором биота и ее окружение (атмосфера, океаны, поверхность материков) в течение длительного времени согласовано коэволюционируют таким образом, чтобы жизнь могла существовать, не прерываясь. В этой концепции и в дальнейших своих работах он ссылается на исследования В.И. Вернадского, называя его отцом современной биогеохимии. Формулировка основных количественных связей, выделение ведущих факторов, нахождение критериев развития, разработка математических моделей биогеохимических циклов различного уровня замкнутости и сложности вплоть до биосферного, оценка устойчивости и управляемости биогеосистем — есть реальная работа по изучению биосферы и становлению ноосферного мышления. Естественно-научный подход В.И. Вернадского очевиден, и именно он позволил великому натуралисту быть великим оптимистом и предсказателем в отношении будущего человечества.

Относительно понятия живого вещества В.И. Вернадский стоит на позиции, которую он называет принципом Реди — все живое от живого. Под живым веществом понимается совокупность всех живых организмов растительного и животного миров. Жизнь принимается как космическое явление: «На основании всего эмпирического понимания природы необходимо допустить, что связь космического и земного всегда обоюдная и что необходимость космических сил для проявления земной жизни связана с ее тесной связью с космическими явлениями, с ее космичностью» [2, с. 239].

Развернутую характеристику свойств живых систем в природе дает А.Д. Арманд в работе «Эксперимент "Гея". Проблема живой Земли» [1]. К ним относятся такие признаки, как целеполагание, целесообразное использование информации, размножение — дублирование информации, обновление вещества организмов при сохранении структур и закодированной в них информации, антиэнтропийное развитие, гомеостаз, филогенез,

способность к мутационной эволюции, общественные формы поведения, конкурентная борьба за выживание.

Отмеченные характеристики живых организмов важны для их эволюции. Кроме этого, биологическая жизнь на планете всецело зависит от условий обеспечения и сохранения этой жизни. Биосфера может прекратить свое существование, если среда, в которой она развивается, не обеспечит основных условий жизни, которые также определяются гомеостазом этой среды. Поддержание стабильности жизнеобеспечения биологических систем — одна из первостепенных задач среды развития, решение которой обеспечивается планетарным механизмом регулирования.

Механизм регулирования условий развития биологических систем на планете представляет собой многофункциональную систему, которая позволяет осуществлять слежение за стабильностью развития жизненно важных параметров организма, что у «физиологов и кибернетиков получило название *гомеостаза* — тонкая регулировка параметров живого организма, позволяющая стабилизировать их в узком интервале значений. Для индивидуальных растительных и животных организмов это свойство — среди главных, позволяющих осуществлять первую цель всего живого — остаться живым» [1, с. 8].

Гомеостаз характерен как для отдельных биологических организмов, их видов, популяций — внутренний гомеостаз, так и для общей среды развития этих организмов. То есть внешняя среда развития тоже должна быть стабилизирована по основным показателям жизнеобеспечения.

Главные характеристики, обеспечивающие функционирование жизненных процессов, также рассмотрены в работе А.Д. Арманда [1]. К ним относятся: содержание углерода ( $\text{CO}_2$ ) в атмосфере, наличие атмосферного кислорода, обеспечение круговорота азота и серы в природе, продуцирование парникового газа метана ( $\text{CH}_4$ ), источник изменения планеты внешними космическими силами, изменение температурного режима планеты.

Содержание двуокиси углерода в атмосфере определяется его влиянием на температуру воздуха посредством механизма парникового эффекта. Наличием  $\text{CO}_2$  «в количестве 0,34% от массы атмосферы, а также метана и паров воды, поддерживается температура на  $33^\circ\text{C}$  выше, чем она была бы в отсутствии парникового эффекта. Вместо средней по природным зонам температуры  $+15^\circ\text{C}$  мы имели бы  $-18^\circ\text{C}$  на поверхности безжизненной Земли... Критическая температура, при которой может начаться обвальное необратимое похолодание  $-7^\circ\text{C}$ . С другой стороны, существование земной жизни в среде, подогретой до  $+40^\circ\text{C}$ , также проблематично» [1, с. 40].

Трехмолекулярный кислород  $O_3$  — озоновый слой — осуществляет защитную функцию от жесткого солнечного и космического излучения. Атмосферный кислород выполняет важную функцию в жизни животного мира и человека, он поставляется растительной средой. Но даже небольшой избыток активного кислорода в атмосфере увеличивает пожароопасность, что может уничтожить растительность суши.

Азот (N) химически весьма инертен, однако реагирует с комплексными соединениями переходных металлов. Сера также входит в состав организмов в различных соединениях, необходимых для них.

Поставление в атмосферу парникового газа метана, необходимого для создания парникового эффекта, влияющего на поддержание температуры планеты, также достигается процессами жизнедеятельности растительного и животного мира. Часть солнечной и космической радиации, достигая поверхности Земли,

преобразуется в инфракрасное излучение и не уходит обратно в пространство, а нагревает нижние слои атмосферы. Изменение температурного режима планеты является основным показателем жизнеобеспечения биологических организмов.

Отсюда делается вывод о самоуправляющей функции живого вещества в биосфере для сохранения гомеостаза среды, для развития биологических организмов на планете.

#### *Литература*

1. Арманд А.Д. Эксперимент «Гея». Проблема живой Земли. М., 2001.
2. Вернадский В.И. Живое вещество и биосфера. М., 1994.
3. Lovelock J.E. Geophysiology — The Science of Gaia. // Massachusetts Institute of Technology. 1991.

---

## ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

*М.В. Бадашкеев,  
преподаватель Боханского педагогического колледжа  
(Иркутская обл.)*

Понятия «образовательная среда», «социальная среда» являются сложными и многоаспектными, включающими философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. Содержание их тесно связано с такими понятиями, как «личность», и «человек».

Отечественные философы и психологи при рассмотрении проблемы соотношения биологического и социального в человеке придерживаются общей позиции, согласно которой человек, будучи включенным в разные системы, может проявляться по-разному и вследствие этого рассматриваться как носитель природных и социальных качеств. Данный подход требует методологического анализа таких взаимосвязанных понятий, как «индивид», «личность», «социальная среда», «развитие и формирование личности», о которых дали представление в свое время отечественные философы (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин) и психологи (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Индивид в своем развитии испытывает социально обусловленную потребность быть личностью и обнаруживает способность стать ею, которая реализуется в социально значимой деятельности. Влияние среды на личность, по мнению философов, следует считать весьма глубоким, ибо здесь происходит ее самоутверждение в различных сферах общественной жизни, развитие или подавление активности человека. Вместе

с тем среда не действует фатально, ибо человек активен и способен оказывать влияние на свое окружение.

В нашем исследовании мы опирались на теоретические концепции философов П.А. Белоусова, Н.И. Жукова, В.Г. Панова, Г.Н. Федосеева и др. и психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, которые утверждают, что наследуются не сами способности как таковые, а лишь их задатки, которые в большей или в меньшей степени могут проявляться в условиях среды, т. е. оба фактора (биологический и социальный) взаимодействуют, конвергируют друг с другом. Высшие личностные качества (трудолюбие, честность, доброта) и их антиподы формируются и развиваются не в генах, а в сфере человеческой культуры и связаны с системой социализации и воспитанием личности.

Анализ научной и социально-психологической литературы показал, что проблему взаимоотношения человека и общества, развития личности, роль социальной среды в воспитании ребенка социологи рассматривают в совокупности с таким понятием, как «социализация личности», которое обозначает развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Согласно классификации, разработанной А.В. Мудриком, выделяются три группы факторов социализации: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы. Под фактором

социализации понимается среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным (Г.С. Абрамов, В.А. Лабунская, А.В. Мудрик). Система социализации должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена к основным требованиям среды [2]. В ней должны быть заложены возможности для самореализации, свободы творческого, эстетического и нравственного развития. На данное теоретическое положение мы опирались в исследовании проблемы профессионального самоопределения.

В соответствии с концепцией Л.С. Выготского ведущим воспитателем, способным образовывать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Опыт ученика, установление условных рефлексов всецело определяются социальной средой. Изменение социальной среды ведет к изменению поведения человека. Педагог является с психологической точки зрения организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником [1].

Анализ научной литературы показал, что в основе педагогических концепций о влиянии социальной среды на развитие ребенка лежат философские, социологические, психологические теории о роли социальной среды в развитии личности. Ведущими компонентами образовательной среды общеобразовательной школы с педагогическим профилем являются: 1) организационно-педагогические условия (уровень организованности, порядок, дисциплина в школе, классе); 2) психологические условия (морально-психологический климат коллектива, профессионально-педагогическая направленность отношений участников образовательного процесса); 3) материальные условия (материально-техническая база обучения, воспитания; обеспеченность учебными программами, психолого-педагогической литературой и т.п.); 4) санитарно-гигиенические условия; 5) эстетические условия; 6) временные, темпоритмические условия, отражающие типичный ритм жизни школы, класса, объем нагрузок в работе и т.п. Проектирование образовательной среды школы с педагогическим уклоном должно быть связано с педагогизацией, ориентированной на профессиональное самоопределение и развитие у воспитанников личностно значимых качеств будущего педагога. Основные элементы психолого-педагогической подготовки: содержание, методы, формы организации, принципы обучения и воспитания, отношения участников образовательного процесса, педагогические технологии. Направлениями педагогизации образовательной среды являются: 1) раскрытие в процессе обучения и воспитания старшеклассников смысла педагогической профессии и ее значения в социально-экономическом развитии общества; 2) обоснование значимости педагогической профессии в развитии личности ребенка; 3) обеспечение гуманистической направленности социально-педагогических отношений участников образовательного процесса; 4) выявление и реализация межпредметных связей курса «Введение в специальность» с общеобразовательными дисциплинами для формирования у

старшеклассников профессионального интереса к педагогической профессии.

С целью реализации обозначенных направлений мы проводили микроэкспертизу экспериментального процесса для определения преобладающего типа образовательной среды в школе с помощью методики векторного моделирования (по В.А. Ясвину). Согласно этой методике, образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: *догматическая*, способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; *карьерная*, способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; *безмятежная*, способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, *творческая*, способствующая свободному развитию активного ребенка. Позиция учащегося в процессе психолого-педагогической подготовки характеризуется одновременно позициями субъекта и объекта. В процессе экспериментального обучения мы создавали необходимые условия для обеспечения гармонизации во взаимодействии этих позиций и стимулирования развития позиций ученика как субъекта познания, жизнедеятельности и общения. В целом старшеклассники психолого-педагогических классов занимают активную позицию продуктивного и в возрастающей степени творческого участника образовательного процесса.

Были разработаны математические модели процесса педагогизации. Отбор основных компонентов осуществлялся в соответствии с процедурой Катбела, где для дальнейшей работы были определены компоненты с собственным числом ( $\lambda_i \geq 1$ ).

Педагогизация образовательной среды, ориентированная на педагогическую деятельность, выражена в уравнении:

$$H = 0,0158 K + 0,001 K_a + 0,01 K_b - 14,5, \quad (1)$$

где  $K$ ,  $K_a$ ,  $K_b$  — коэффициенты процесса педагогизации образовательной среды.

В результате многошагового регрессионного анализа были получены зависимости основных компонентов:

$$H = -I - 0,6р_{\text{п}} + 15t + 3,99P_a - 0,72T_{\text{об}} + 0,06P_a + 0,021\Pi \lambda, \quad (2)$$

где  $\Pi$  и  $\Pi \lambda$  — обеспеченность учебниками, наглядными пособиями (см. табл).

Коэффициент детерминации свидетельствует о достаточной точности моделей. Проверка адекватности полученного уравнения регрессии осуществлена по F-критерию и средней ошибки аппроксимации. Так как отношение Фишера больше табличного значения  $F(4,5; 9,6; 6,65; 10)$ , то с вероятностью 95% можно утверждать, что построенные уравнения достаточно адекватно описывают исследуемый процесс, что подтверждается и средней ошибкой аппроксимации, которая для данных моделей лежит в пределах 3,8%.

С целью дальнейшей проверки и анализа выбранных параметров было произведено разделение и сопоставление математической модели:

— педагогизация образовательной среды, ориентированная на педагогическую деятельность,  $K$  — коэф-



фициент процесса педагогизации, отражающий философский, социологический аспекты, на 50% учащихся оказывает незначительное влияние (27–32%), а на оставшиеся 50% — соответственно 68–73%. Разрыв по-

лученных данных объясняется сравнительно просто: примерно половина учащихся психолого-педагогических классов пришли с уже сложившейся мотивацией будущего учителя.

Таблица

Основные статистические характеристики математической модели педагогизации образовательной среды

№	Наименование характеристики					
	Коэффициент множественной корреляции	Критическое значение коэффициента множественной корреляции = 0,01	Коэффициент детерминации	Критерии Фишера	Табличное значение критериев Фишера	Средняя ошибка аппроксимации E%
1	0,71	0,409	0,31	4,5	2,31	7,6
2	0,77	0,409	0,39	9,6	2,31	3,04
3	0,65	0,409	0,42	6,65	2,31	7,56
4	0,78	0,409	0,61	10	2,31	6,52

По результатам анализа мы наблюдаем определенную положительную тенденцию движения математической модели и влияние коэффициента Ка на процесс педагогизации образовательной среды, ориентированной на педагогическую деятельность в пределах 87–92%.

$$H = 0,0158K + 0,001 Ka \quad (3)$$

Психологический аспект не может быть исключен полностью из математической модели, поскольку некоторые компоненты (социальное влияние, окружающая среда, социальная среда в развитии личности) невозможно исключить из эксперимента.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
2. *Мудрик А.В.* Социализация и смутное время. М., 1991.
3. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология. М., 1998.
4. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М., 1980.

## УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Е.Н. Сепиашвили,*  
ст. преподаватель Московского государственного университета технологий и управления

Социальные ожидания, связанные с модернизацией среднего профессионального образования, ориентированы на реализацию компетентного подхода, индивидуализацию образовательных маршрутов, взаимодействие учреждения среднего профессионального образования с окружающей средой. В этих условиях приоритетной миссией учреждения среднего профессионального образования выступает формирование базовых профессиональных компетенций специалиста с акцентом на умение решать управленческие проблемы. Это означает, что образовательная траектория будущего специалиста должна быть направлена на овладение определенными навыками и формирование специфических способностей — коммуникабельнос-

ти, предприимчивости, организаторских навыков. Содержание таких способностей раскрывается через умения предвидеть, планировать, организовывать, контролировать, координировать, регулировать и мотивировать свою деятельность и деятельность окружающих. Иначе говоря, эти компетенции специалиста реализуются как в его индивидуальной деятельности, так и в коллективной работе его команды или организованной им системы управления.

Такие компетенции должны быть непосредственно интегрированы в культуру профессиональной деятельности будущего специалиста как показатели его ответственности эталону профессиональной компетентности, которая, будучи целевой и содержательной характери-

стикой современного специалиста, выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта профессиональной деятельности. Культуру профессиональной деятельности будущего специалиста, как и его компетенции, нельзя сформировать, не включив студента в учебно-познавательную деятельность; он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальным и требующих от него компетентных действий, оценок, рефлексии приобретенного опыта [1; 5]. Таким образом, культура профессиональной деятельности будущего специалиста, хотя и является продуктом профессионального обучения, но не прямо вытекает из него, а становится следствием его саморазвития на различных ступенях образования, причем не столько «технологического», сколько личностного.

В этом смысле культура профессиональной деятельности выступает как социально-профессиональная компетентность, как способ поведения будущего специалиста, в котором аккумулируются его познавательные, творческие, управленческие способности и компетенции.

Данная работа базируется на основополагающих подходах отечественных психологов к проблеме развития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейн) и формирования ее на компетентностной основе (А.А. Деркач, Д.С. Ермаков, Э.Ф. Зеер, Е.В. Ткаченко, Ю.В. Шаронин); на исследованиях, раскрывающих структуру, характеристики и особенности трудовой и профессиональной подготовки молодежи (В.В. Кузнецов, И.Н. Назимов, А.Д. Сазонов, В.Н. Шубкина); на работах, посвященных проблемам политехнического образования, соединения обучения с производственным трудом (П.Р. Атутов, А.Ф. Ахматов, С.Я. Батышев, А.С. Белкин, Ю.К. Васильев, В.К. Дьяченко, В.Д. Симоненко, Н.А. Томина, Е.В. Ткаченко); на исследованиях структуры и сущности профессиональной направленности личности (Ю.И. Аверичев, Н.Ф. Бугаков, А.О. Измаилов, С.Н. Чистякова, И.С. Якиманская).

Цель исследования заключается в том, чтобы сформировать у будущих специалистов понимание феноменологических характеристик, определяющих культуру их профессиональной деятельности, выявить место и роль в этом феномене управленческих компетенций, а также разработать модель формирования у студентов ссузов управленческих компетенций в процессе обучения.

Поскольку профессиональная компетентность является производным компонентом культурной компетентности человека (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя), ее следует рассматривать как интегративное качество личности, которое формируется в процессе освоения будущим специалистом культуры профессиональной деятельности. В этом контексте культура профессиональной деятельности выступает как обобщенный опыт жизнедеятельности в профессии, а соответствующая профессиональная компетентность есть проекция этого опыта на определенную сферу деятельности,

например управленческую, через призму которой раскрываются управленческие компетенции специалиста [2; 3].

*Управленческие компетенции* — это органичное сочетание теоретических, технологических, собственно управленческих и инструментальных знаний и умений специалиста, в которых заложены генетические звенья, предметно-содержательные инварианты, типобразующие и потенциально определяющие свойства, функции и принципы управленческой деятельности, инструментарий диагностики явлений, организация, планирование, координация и контроль усилий субъектов взаимодействия, а также сконцентрированы средства и ресурсы, направленные на эффективное достижение целей управления, сбалансированные по качеству, времени и степени удовлетворенности участников управленческого процесса.

В качестве *показателей компетентности* выпускника ссуза при реализации им управленческих функций можно предложить:

- понятность (информация, используемая в отчетности, должна быть понятной пользователям);
- уместность (информация должна быть полезной пользователю при оценке прошлых или настоящих событий, а также при прогнозировании);
- достоверность (информация должна быть свободной от ошибок);
- сущность формы (анализируемые факты должны отражать реальные процессы, а не их формальные представления);
- сопоставимость (параметры контроля должны иметь одинаковые единицы измерения для одинаковых процессов, характеристик и показателей объекта управления);
- своевременность (информация должна поступать нужному человеку или в организацию в нужное время);
- нейтральность (алгоритмы обработки информации не должны меняться при желании одного из субъектов управленческого взаимодействия).

Методологическим основанием реализации управленческих компетенций специалиста выступают *управленческие* принципы, которые подразделяются на принцип использования «резонанса» локальных управляющих воздействий; принцип квантификации управления, избирательного дозирования ресурсов для выработки управленческого решения определенного типа; принцип рациональности информационного обеспечения технологической цепочки (технологические схемы процесса управления должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции, и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик); принцип масштабирования времени; принцип соответствия, определяющий взаимосвязь и взаимообусловленность субъекта и объекта управления. Общее следствие принципа соответствия состоит в том, что любые качественные изменения в одной из подсистем должны сопровождаться соответствующими из-



**Рис. 1.** Место управленческих компетенций в структуре и содержании профессиональной деятельности будущего специалиста

менениями в другой подсистеме и неизбежно приводить к изменению качества управления, корректировке функций и внутренней структуры технологии в целом.

Кроме того, необходимо учитывать следующие принципы: *устойчивости, прозрачности* (единая, доступная терминология и т.п.), *комфортности*, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников управленческого взаимодействия, *концентрации*, подразумевающий объединение усилий всех субъектов для решения управленческих задач, *параллельности*, предполагающий одновременную реализацию в условиях профессиональной деятельности нескольких управленческих решений [4].

Сформулированные позиции позволили разработать содержание и структуру (модель) профессиональ-

ной деятельности будущего специалиста и определить место в этой структуре управленческих компетенций (рис. 1).

Теоретической основой построения данной модели послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект взаимодействия (Б.Г. Ананьев), который проявляется в системе отношений к обществу, себе, другим, деятельности (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор культурно-профессионального развития (Е.В. Бондаревская); что основу профессионализма составляет целостная социально-профессиональная компетентность (И.А. Зимняя). Представленные на рисунке 1 ключевые компетенции имеют *мотивационный* (увлеченность профессией, принятие самосовершенствования и самореализации

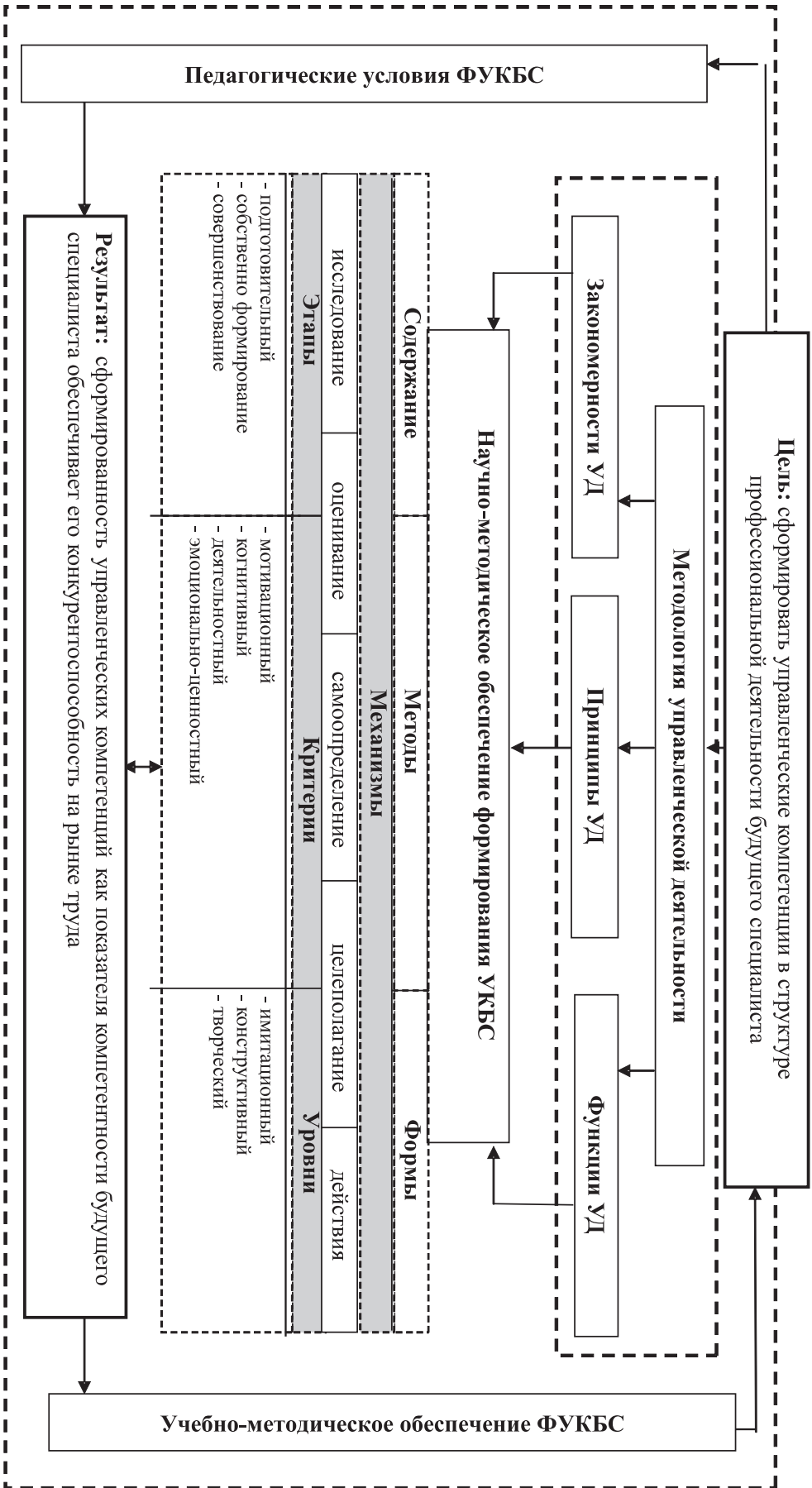


Рис. 2. Модель формирования управленческих компетенций будущего специалиста

в профессии как ценности); *когнитивный* (знания о сущности понятий, лежащих в основе культуры профессиональной деятельности, об особенностях современной культуры, способах воспроизводства культуры в себе); *деятельностный* (умения самоанализа, самооценки, целеполагания, проектирования и коррекции профессиональной деятельности, саморазвития личности в соответствии с нормами профессиональной деятельности); *эмоционально-ценностный* (эмоциональная вовлеченность в процесс профессионального саморазвития и самосовершенствования) компоненты. Каждый из этих компонентов может одновременно служить мерой сформированности, например, управленческих компетенций специалиста [2; 3].

Рисунок 1 показывает, что управленческая деятельность будущего специалиста характеризуется мерой его готовности осуществлять такую деятельность и имеет системно-функциональную организацию.

Сделанные выводы позволяют разработать *модель формирования управленческих компетенций* будущего специалиста, которая содержит инвариантную и вариативную части и отражает социально-образовательные ориентиры формирования профессиональной деятельности, содержание исследуемого процесса, комплекс педагогических условий, технологии, методы, формы, результаты данного процесса (рис. 2). В инвариантную

часть вошли закономерности, принципы, функции управленческой деятельности. Вариативная часть модели включает содержание, методы, формы, этапы, критерии и уровни сформированности управленческих компетенций будущего специалиста.

Эмпирическое исследование, проведенное на констатирующем этапе эксперимента в учреждениях среднего профессионального образования Красногорского района Московской области (Красногорский промышленно-экономический техникум, Красногорский экономико-правовой техникум), показало, что большинство педагогов (74%) и работодателей (68%) рассматривают формирование управленческих компетенций как значимый показатель профессиональной подготовки будущего специалиста.

В ходе эксперимента разработана методика диагностики уровня сформированности управленческих компетенций, основанная на решении студентами заданных преподавателем управленческих задач. Полученные результаты показали положительную динамику сформированности управленческих компетенций.

Результаты сравнительного анализа уровней сформированности у студентов ключевых компетенций показаны в таблице.

Таблица

**Результаты сравнительного анализа сформированности ключевых компетенций у будущих специалистов**

Годы и курсы Компетенции	2006 г.			2007 г.			2008 г.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Управленческие	35/ 35	40/ 39	56/ 47	44/ 37	49/ 40	61/ 52	52/ 39	61/ 45	67/ 57
Деятельностные	40/ 40	49/ 43	58/ 49	42/ 39	51/ 42	60/ 51	49/ 42	60/ 45	68/ 53
Информационные	22/ 22	29/ 24	46/ 29	23/ 23	32/ 24	55/ 30	29/ 23	38/ 25	68/ 37
Интегральный показатель	32/ 32	39/ 35	52/ 41	34/ 33	43/ 33	58/ 44	39/ 35	53/ 42	67/ 49

*Примечание: числитель — показатели экспериментальных групп, знаменатель — показатели контрольных групп.*

Анализ результатов показал: 1) на первых курсах (общеобразовательный этап) сформированность всех групп ключевых компетенций практически совпадает как в экспериментальных, так и в контрольных группах студентов; 2) на вторых курсах (общепрофессиональный этап) положительная динамика в пользу экспериментальной группы достигает 10%; 3) к концу обучения динамика достигает 15%. Это объясняется тем, что на выпускном курсе происходит

обобщение, переосмысление студентами всего достигнутого в профессиональном плане, и стремлением овладеть своей будущей профессией.

Средний показатель динамики сформированности ключевых компетенций будущего специалиста составил 12,5%.

Сравнительный анализ доказательно подтвердил и тот факт, что реализация разработанной модели формирования управленческих компетенций в обра-

зовательном пространстве ссуза обеспечила эффективность становления культуры профессиональной деятельности в целом. Следует отметить еще ряд преимуществ разработанной модели: она определяет направления действий участников педагогического процесса по формированию управленческих компетенций и их целевых ориентиров; вскрывает связи между отдельными исполнителями и их группами; генерирует средства контроля за ходом работы; обеспечивает предвидение возможных сбоев в достижении поставленных целей; содействует выработке эффективных управленческих решений при конкретной деятельности будущего специалиста.

Проведенное исследование позволяет определить педагогические условия, способствующие формированию управленческих компетенций будущих специалистов: это повышение качества преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин, соотношенных с формированием культуры профессиональной деятельности; осуществление целевого пла-

нирования и реализации мероприятий, направленных на формирование ключевых компетенций; внедрение в педагогический процесс проективно-гуманитарных технологий, способствующих формированию стиля управленческой деятельности будущего специалиста.

#### Литература

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д., 2000.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М., 2001.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). М., 1989.
5. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.

## О ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.А. Баданова,  
ассистент Калужского государственного  
педагогического института им. К.Э. Циолковского

Различные школьные предметы в соответствии со своим содержанием требуют различных уровней развития пространственного мышления. Однако, по мнению И.С. Якиманской, прежде чем говорить о формировании пространственного мышления в процессе обучения, следует ответить на ряд вопросов: «В какой мере логика обучения соответствует логике умственного развития? Отражает ли логика усвоения знаний логику развития пространственного мышления? Опирается ли она на закономерности этого развития?» [1]. Для этого необходимо проанализировать возрастные и индивидуальные особенности развития пространственного мышления человека.

Исходя из сущности пространственного мышления и естественных механизмов его формирования, анализ возрастных и индивидуальных различий пространственного мышления учащихся целесообразно вести по следующим направлениям:

- ❖ формы мышления, отражающие закономерные этапы общего интеллектуального развития;
- ❖ характеристики пространственного мышления (гибкость и быстрота пространственного мышления);
- ❖ количество и содержание накопленных пространственных образов;
- ❖ особенности пространственного мышления как разновидности образного мышления учащихся, включающие в себя два компонента: особенности создания пространственного образа (особенности

воображения, так как воображение — это «инструмент» для создания образа) и особенности оперирования пространственным образом (особенности представления (представливания), так как оно является «инструментом», позволяющим мысленно увидеть образ объекта [2]);

- ❖ особенности восприятия пространственных свойств и отношений;
- ❖ способность рефлексировать деятельность представливания.

Рассмотрим возрастные особенности пространственного мышления.

В ходе онтогенеза пространственное мышление развивается на основе тех форм мышления, которые отражают закономерные этапы общего интеллектуального развития, что впервые было отражено в исследованиях Ж. Пиаже. Согласно этим исследованиям, развитие понимания ребенком пространства идет в направлении от топологических представлений к проективным, а затем к метрическим, вследствие чего педагогами и психологами выделяются три этапа.

1. Формирование пространственного мышления в системе наглядно-действенного мышления. Ее основой являются **топологические** представления: пространственные свойства объектов познаются прежде всего путем выделения отношений порядка, т. е. путем расположения объектов по отношению друг к другу через выделение контура объекта и анализ его

особенностей, что позволяет зрительно обособить объект, ограничить его на фоне других объектов и т.д.

2. Развитие пространственного мышления в различных формах в контексте образного мышления. На данном этапе появляется возможность оперировать пространственными свойствами объектов в системе не только трех, но и двух измерений, т. е. не только в пространстве, но и на плоскости, постоянно преобразовывать (перекодировать) трехмерные образы в двухмерные и наоборот, одновременно использовать те и другие. При этом расширяются и усложняются формы наглядности. Формируются разнообразные **проективные** пространственные представления. Наиболее разнообразными и регулируемые становятся системы отсчета, и ориентация по схеме тела перестает быть определяющей для установления пространственных связей и зависимостей, вследствие чего формируются другие системы отсчета, где за исходную точку принимается не сам человек, а любой материальный или идеальный объект.

3. Формирование преимущественно теоретических форм пространственного мышления. Происходит усложнение всех форм ориентации в пространстве, обогащение их теоретическим содержанием, усложнение задач, в которых требуется неоднократное и многоплановое оперирование пространственными образами.

Формируются *метрические* представления, обеспечивающие оперирование такими пространственными свойствами, как удаленность, протяженность, длина, ширина и т.д. На этой основе становится возможным решение задач, связанных с нахождением объемов сложных тел и вычислением площадей их поверхностей, преобразованием различных геометрических форм. Используемые при этом средства наглядности становятся более абстрактными, условно-схематическими, символическими [1].

В соответствии с названными этапами в психологии выделяют три основные линии развития пространственного мышления, реализуемые в практике обучения:

- 1) переход от трехмерного пространства к двумерному (от объемного к плоскому) и обратно;
- 2) переход от наглядных представлений к условно-схематическим и обратный процесс;
- 3) переход от фиксированной в себе точки отсчета к свободно выбранной или произвольно заданной (мысленное изменение точки отсчета).

Возрастные различия пространственного мышления учащихся были детально исследованы *И.С. Якиманской* [1]. В таблице 1 в рамках выделенных нами направлений представлены возрастные особенности пространственного мышления.

Таблица 1

Возрастные особенности пространственного мышления учащихся

	Критерии	Возрастные различия
1.	Характеристики пространственного мышления	В процессе обучения с возрастом увеличивается гибкость и быстрота пространственного мышления
2.	Количество и содержание накопленных пространственных образов	В процессе обучения с возрастом увеличивается количество пространственных образов, увеличивается их широта и динамичность
3.	Особенности создания пространственного образа	Возрастные изменения в использовании наглядных опор
4.	Осознанность в использовании и способность рефлексировать деятельность представления	С возрастом у учащихся появляется способность и стремление к анализу собственной деятельности, а также к анализу качеств мышления: деятельности представления

Следует отметить, что обозначить четкие границы возрастных особенностей пространственного мышления учащихся достаточно трудно, так как использование различного рода методик, направленных на формирование пространственного мышления, приводит к изменению этих границ и находится в глубокой детерминации с индивидуальными особенностями обучающихся. Например, дети младшего школьного возраста вполне готовы к изучению стереометрических объектов, т. е. развитие их пространственного мышления позволяет работать с двухмерными и трехмерными объектами, на основании чего можно говорить о

формировании таких показателей, как гибкость и быстрота пространственного мышления.

По мере накопления знаний, умений и навыков обогащается запас пространственных образов, которые становятся шире по содержанию, динамичнее, что облегчает их перекодирование. Учащиеся 5—8 классов используют те геометрические образы и их графические изображения, которые предлагает на уроке учитель или задает учебник, учащиеся 9—11 классов чаще оперируют несколькими вариантами изображения, самостоятельно осуществляют выбор того или иного наглядного материала.

С возрастом изменяется отношение к использованию наглядных опор при осуществлении требуемых пространственных преобразований. Учащиеся 5–8 классов при выполнении любого задания сначала стараются выполнить чертеж, используя для выделения пространственных соотношений различные средства (изображения в цвете, разнообразный характер линий и т.д.), учащиеся 9–11 классов применяют эти опоры гораздо реже, обычно только в тех случаях, когда возникают затруднения в решении задач. Различаются и средства используемой наглядности. Учащиеся 5–8 классов применяют, как правило, модели геометрических тел, наглядные рисунки, несложные чертежи, учащиеся 9–11 классов в качестве основного средства наглядности используют различные эскизы, схематические зарисовки, условные обозначения, проекционные чертежи. Это обусловлено тем, что у учащихся 9–11 классов накоплен определенный опыт работы с разнотипными изображениями, имеются знания о видах изображений и, наконец, сформирована способность вычленять (абстрагировать) нужные пространственные свойства и отношения и фиксировать их в виде отвлеченных схем. Отметим, что данные возрастные различия могут варьироваться в зависимости от используемой методики обучения.

Для учащихся старших классов характерно осознанное использование способов представительства. В отличие от младших школьников они могут рассказать о них,

оценить их эффективность, проанализировать трудности в решении задач, требующих оперирования пространственными образами. У них появляется стремление анализировать свою деятельность представительства, выявлять ее сильные и слабые стороны, что связано с повышенной рефлексией, свойственной старшеклассникам. Младшие школьники ориентируются в основном на конечный результат оперирования образом, старшеклассники проявляют наибольший интерес к процессу его достижения, стремясь овладеть наиболее рациональными способами представительства [1].

Вопрос о природе индивидуальных различий пространственного мышления является дискуссионным: некоторые авторы полагают, что пространственное мышление, как любой вид мышления, формируется в процессе обучения, другие исследователи, опираясь на эмпирический материал, считают, что, хотя в процессе обучения и удается развивать пространственное мышление, пути его развития очень разные, а индивидуальные трудности в формировании пространственных образов и оперирования ими сохраняются не только у школьников, но и у студентов, что отражает сложную природу пространственного мышления, зависящую как от особенностей мозговых структур, так и от наследственных факторов.

Проведем анализ индивидуальных различий на основе выделенных направлений (см. табл. 2).

Таблица 2

#### Индивидуальные особенности пространственного мышления учащихся

	Критерии	Индивидуальные различия
1.	Особенности восприятия пространственных свойств и отношений	Различия в процессуальных характеристиках восприятия пространственных свойств и отношений, в способах их чувственного обобщения, в возможности быстро и легко «включать» один и тот же воспринимаемый элемент (или группу элементов) в разные системы связей и отношений
2.	Особенности создания пространственного образа	Различия в процессе создания пространственных образов и полноте созданных образов
3.	Особенности оперирования пространственным образом	Различия в свойствах статичности и динамичности образа, широте оперирования образом

Индивидуальные различия в пространственном мышлении, обнаруженные в процессуальных характеристиках восприятия пространственных свойств и отношений, могут проявляться следующим образом: охват воспринимаемого объекта или его изображения может быть аналитическим (постепенный, с выделением отдельных частей) или синтетическим (целостный, недифференцированный), что выражается в показателях, как количественных (сукцессивность — симультанность), так и качественных (фрагментарность — целостность) и влечет за собой особенности найденных путей решения. Индивидуальные различия, наблюдаемые в способах чувственного обобщения, проявляются сле-

дующим образом: у одних учащихся обобщение на наглядном материале идет сукцессивно через детальный, расчлененный анализ разрозненных данных, у других оно осуществляется свернуто, быстро, т.е. симультанно, причем обобщаются наиболее значимые соотношения наглядных признаков. Эта особенность обобщения, по мнению В.А. Крутецкого, рассматривается как важная предпосылка успешного овладения геометрией.

Индивидуальные различия, обнаруженные в процессе создания пространственных образов на основе восприятия могут проявляться как в использовании своеобразных способов мысленной обработки данных восприятия (наглядно-чувственных или понятийных), так и в



способности легко и свободно создавать пространственный образ. Здесь в процессе создания образа могут проявляться различия по вербальному показателю. Например, одна и та же геометрическая задача может быть предъявлена по-разному: или на основании готового чертежа, или словесно, но данные задачи могут быть выражены либо только словами, либо словами и буквами. Индивидуальные различия выявляются и по показателю, отражающему полноту пространственного образа, которая характеризуется наличием в образе основных пространственных свойств и их динамики. Наиболее устойчивые индивидуальные различия проявляются при установлении пространственных соотношений, в то время как при оперировании формой и величиной они проявляются менее ярко. В комплексе данная группа индивидуальных особенностей, так же как и в предыдущем случае, приведет к индивидуальным различиям в процессе поиска путей решения.

Индивидуальные различия, обнаруженные в процессе оперирования пространственными образами, могут проявляться в статичности или динамичности образа: некоторые из учащихся могут создать образ, но не могут его мысленно удержать, другие могут удержать, но не могут его мысленно изменить, и, наконец, третья группа — это те, у кого статичность и динамичность образа слиты воедино, т. е. они без особого труда мысленно удерживают и видоизменяют образ. Эти способности могут также проявляться в возможности «включения» («вычленения») элемента (или группы элементов) в разные системы связей и отношений. Индивидуальные различия проявляются и в широте оперирования образами.

Одни ученики легче оперируют пространственными соотношениями в пределах однородных изображений (например, рисунка, чертежа или схемы), другие легко и свободно оперируют разнотипными изображениями (легко переходят от наглядного к проекционному, условно-схематическому изображению и наоборот).

Таким образом, проведенный нами анализ возрастных и индивидуальных особенностей учащихся позволяет сделать вывод о том, что пространственное мышление необходимо рассматривать как целостное многоуровневое образование, как специфический вид деятельности, который обеспечивается различными психическими процессами (восприятием, памятью, воображением, представлением и т.д.). Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся должен быть положен в основу разработки любой методики, направленной на формирование пространственного мышления.

#### *Литература*

1. *Баданова Т.А.* Актуальные проблемы подготовки будущего учителя математики // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 9. Калуга, 2007.
2. *Баданова Т.А.* Образование в XXI веке // Материалы Всерос. науч. заочн. конф. Вып. 8. Тверь, 2007.
3. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
4. *Якиманская И.С.*, Психологические основы математического образования. М., 2004.
5. *Якиманская И.С.*, Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М., 1989.

## ЛИЧНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ

*О.В. Писарь,  
канд. пед. наук*

*(Педагогический и психологический институт профессионального образования,  
г. Казань)*

В Большом толковом словаре русского языка *безопасность* определяется как отсутствие опасности, угрозы, безвредность, а *опасность* — как угроза бедствия, несчастья, катастрофы [1]. Долгое время безопасность была приоритетом, монополией политического руководства страны. Поэтому научные разработки проблемы безопасности стали появляться только с 1980-х гг. До этого периода Большая советская энциклопедия давала трактовку понятия «безопасность» лишь в международном плане. В контексте этого понятия, безопасность понималась как противодействие внешним военным опасностям и угрозам, затрагивая лишь внешнюю сторону проблемы. Внутренний аспект проблемы был затронут в информационном сборнике «Безопасность» 1994 г. как состояние, тенденции развития и условия жизнедеятельности социума, его структур, институтов и установлений, при которых обеспечивается сохранение их качественной определенно-

сти с объективно обусловленными инновациями и свободное, соответствующее собственной природе и ей определяемое функционирование [2].

Очень важным для России событием в социально-политическом плане явилось принятие в 1992 г. (впервые в истории государства) Закона РФ «О безопасности», где было определено, что безопасность — это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы — совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Процесс переоценки ценностей в нашем обществе породил новое понимание проблемы безопасности. Главным стало осознание системной природы этого явления и, следовательно, необходимости системного подхода к ее изучению. При таком подходе выявляется, что со-

держание и степень безопасности общества и человека находятся в прямой зависимости от функционирования всех структур общества, прежде всего экономической, политической, социальной, правовой и духовной. В результате система самой безопасности приобретает сложную структуру, в которой можно выделить соответствующие компоненты или подсистемы: систему безопасности личности в процессе жизнедеятельности; систему охраны природной среды (биосферы); систему государственной безопасности; систему глобальной безопасности [2].

Таким образом, пересмотр приоритетов и акцентов в интерпретации проблемы безопасности и перенос их с интересов государства, которые воспринимались в отрыве от нужд и потребностей человека, на интересы самого человека, поставил науку и практику перед необходимостью разработки совершенно нового аспекта этой проблемы — безопасности личности.

Личность — это продукт существования человека; носитель совокупности социально значимых черт и психических свойств, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих поведение индивида как сознательного субъекта деятельности и общественных отношений. В научной литературе нет единого мнения о том, что же такое личность и какова ее структура. Это, на наш взгляд, вызвано множеством аспектов изучения личности и сложностью установления связей между ними. Анализируя публикации, посвященные проблеме личности, мы пришли к выводу, что все многообразие точек зрения по этому вопросу можно свести к следующим трем, которые представляют собой разные варианты соотношения биопсихосоциального в структуре личности.

**Первая точка зрения** включает позиции тех исследователей, которые считают понятия «сущность человека» и «личность» тождественными. При этом они утверждают, что сущность человека и личность — это только социальные образования. Но сущность — это научная абстракция, определяющая внутреннюю логику развития человека. Например, *А.Г. Мысливченко* предлагает обозначить понятием «сущность человека» некую внутреннюю основу развития индивида как социально-деятельного существа, а понятием «существование человека» — процесс его конкретно-исторического бытия. Поэтому познать сущность человека, считает *А.Г. Мысливченко*, можно только через изучение форм его существования [3, с. 56–57]. Действительно, сущность человека проявляется не сама по себе, а в системе объективных социальных отношений, и *А.Г. Мысливченко* совершенно прав, утверждая, что в зависимости от конкретных социальных условий степень проявления сущности человека в его существовании будет различной [3, с. 73]. Таким образом, сущность и существование человека диалектично взаимосвязаны: с одной стороны, сущность человека как социально-деятельного существа становится действительностью в процессе существования, а с другой — существование становится источником формирования и развития его сущности. К сожалению, анализируя диалектику сущности и существования

человека, *А.Г. Мысливченко* не раскрыл конкретно-го механизма их взаимодействия.

По мнению *Л.П. Бугевой*, сущность человека — это продукт истории: она изменяется и развивается вместе с обществом, а выявляется в реально существующих типах личностей, порождаемых этим обществом [4, с. 31]. Поэтому каждый отдельный индивид, пишет *Л.П. Бугева*, является носителем и выразителем социально-типовых отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и других) во всей их совокупности, но лишь в той мере, в какой он их освоил [4, с. 54]. Она отмечает, что, как ни важна для понимания сущности человека его деятельность, нельзя сводить анализ сущности только к анализу деятельности. Действительно, сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем только система его деятельности. Вне деятельности нет человека, но его сущность не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена. Поэтому, разделяя мнение *Л.П. Бугевой*, мы считаем, что сущность человека реализуется через диалектическое единство деятельности и общественных отношений. При этом деятельность рассматривается нами как процесс создания человеком условий для своего существования и развития [4, с. 34–50, 57], а общественные отношения — как специфические способы соединения человека с условиями жизнедеятельности, как исторические формы общественного взаимодействия людей, объединенных в социальные группы в процессе создания своего бытия и развития. Диалектическое же единство деятельности и общественных отношений проявляется в том, что именно общественные отношения определяют способ организации деятельности; в то же время вне общественных отношений деятельность человека остается потенциальной возможностью, не превращаясь в реальность. Несомненная заслуга *Л.П. Бугевой* и в том, что она, одна из немногих, выделила субъективный аспект в сущности человека, который, по ее мнению, выражается в осознанном отношении индивида к объективным условиям своего бытия, к ситуациям, связям, формам деятельности. Сущность человека многогранна, отмечает *Л.П. Бугева*. Поэтому процесс ее обнаружения средствами научного исследования предполагает понимание диалектического единства внутреннего и внешнего, субъективного и объективного [там же].

Наиболее полно точка зрения о том, что понятия «сущность человека» и «личность» тождественны, представлена работами *П.Е. Кряжева*. Он пишет, что личность «только социальна, представляет индивидуальное бытие общественных отношений и потому изучается только общественными науками» [5, с. 16].

Конечно, если рассматривать сущность человека лишь как совокупность всех общественных отношений, то ее можно отождествлять с личностью. В этом случае, отмечает *И.С. Кон*, жизненные функции личности, следовательно и ее собственная структура, будут производны от структуры общественных отношений [6, с. 19]. Однако проведенный нами анализ литературы показал следующее.

Во-первых, сущность человека скорее общественно-природная, чем только общественная. Не случайно еще *Х.Ф. Сабиров*, определяя сущность человека как социальное образование, вынужден был признать, что человек как биологический индивид обладает передающимися по наследству природными силами, которые в процессе социализации «наполняются» общественным содержанием, приобретают социальную направленность. Поэтому биологическая природа человека есть материальный фундамент его социальности [7, с. 154, 158].

Во-вторых, реальная личность формируется как синтез социального и индивидуального в процессе социализации. При этом социальное рассматривается большинством авторов как совокупность социально-групповых, этнических, профессиональных и других образцов ролевого поведения индивида в системе общественных отношений, а индивидуальное — как автономность, независимость личности в процессе поиска, выбора и осуществления этих социальных ролей. *И.С. Кон* в работе «Социология личности» отмечает, что «сущность человека» и «конкретная личность» — это не одно и то же. «Могу ли я, — пишет *И.С. Кон*, — не погрешив против истины, назвать себя совокупностью всех общественных отношений, когда сфера моей (и вашей, и любого конкретного индивида) деятельности заведомо включает лишь незначительную часть этих отношений» [6, с. 9].

Таким образом, мы считаем, что абсолютизация социального фактора в развитии человека не позволяет раскрыть всей полноты и изменяющегося многообразия внутреннего мира его личности, всего богатства ее индивидуальных проявлений.

**Вторая точка зрения** заключается в том, что личность — это интеграция биологического и социального факторов. Например, *К.К. Платонов* отмечает, что личность образуется на основе взаимодействия следующих сторон: социально обусловленных особенностей, индивидуальных особенностей различных психических процессов, жизненного опыта, биологически обусловленных особенностей [8, с. 37–38]. В книге *Б.Д. Парыгина* «Основы социально-психической теории» личность также рассматривается как узел биологических и социальных отношений. В соответствии с этим, пишет *Б.Д. Парыгин*, только учет обоих факторов — биосома- тического и социального — позволяет дать интегральную характеристику структуры личности [9, с. 106].

Конечно, социальный компонент человека возникает не на пустом месте, а на его природно-индивидуальной основе. Вследствие этого многие врожденные качества оказывают немалое влияние на формирование его личности. Однако не все биологические параметры индивида участвуют в его социализации. Разделяя мнение *А.Э. Эфендиева*, мы считаем, что биологический компонент человека представляет собой синтез живого и животного [10, ч. 1, с. 75]. Животное в человеке — это то, что не рефлексивируется, не регулируется его сознанием, т. е. его инстинкты; а живое — это то, что способствует его прогрессивному развитию, что значимо для его социальной жизни, т. е. задатки, темперамент,

динамика психических процессов, телесная физическая структура. В процессе социализации индивида социальное отторгает животное, но вбирает в себя его живые начала, которые приобретают социально выраженный характер. Аналогичную точку зрения высказал еще *Х.Ф. Сабиров* в своем исследовании [7, с. 35–36]. *Л.С. Выготский* также подчеркивал, что определенные социальные изменения в развитии личности происходят синхронно с соответствующими биологическими сдвигами [11].

Вследствие всего вышесказанного мы предлагаем, как и *А.Э. Эфендиев*, рассматривать социальное как особую субстанцию, порожденную живым человеком и черпающую в нем живительную силу, энергию своего функционирования и развития. Однако мы считаем, что не все биологические параметры человека могут выступать элементами структуры личности. Следовательно и рассматривать личность как интеграцию всех биологических и социальных отношений нельзя.

В этой связи особый интерес, по нашему мнению, представляет **третья точка зрения**. Она объединяет мнения тех авторов, которые рассматривают сущность человека как общественно-природный фактор его развития, а личность — как систему его устойчивых качеств, свойств, реализуемых в социальных связях, социальных институтах, культуре, более широко — в социальной жизни [10, ч. 2, с. 3]. При таком подходе, по мнению *А.Э. Эфендиева*, ничто человеческое (за исключением немногого сугубо инстинктивного, чисто биологического), в том числе темперамент, эмоции, присущие данному человеку, не исчезает в его личности, а представлено лишь в тех проявлениях, которые значимы для социальной жизни [10, ч. 2, с. 33]. Наиболее полно эта точка зрения представлена работами *Б.Г. Ананьева, Е. Ануфриева, Л.П. Бугевова, Ю.В. Сычева, В.Ф. Сержантова, А.Г. Спиркина, А.Г. Эфендиева, В.А. Петровского* и др.

Так, *В.Ф. Сержантов* рассматривает личность как отношение человека к социальным системам [12, с. 119]. А сущность этого отношения, считает он, заключается в единстве психологической структуры человека и его социального бытия. Под психологической структурой личности *В.Ф. Сержантов* понимает темперамент, особенности психических процессов, способности, уровень опыта и знаний. А социальное бытие, по его мнению, составляют социальные статусы, социальные роли, образ жизни человека.

По мнению *И.С. Кона*, личность «обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее)» [6, с. 7].

*А.Г. Спиркин*, анализируя результаты своих исследований, отмечает, что человека делают личностью прежде всего его социально-психологические особенности: ум, сила воли, наблюдательность, мотивационная сфера, социальный статус и связанные с ним установки, социальные функции, ценностные ориентации, характер мировоззрения. Иными словами, понятие личности, по мнению *А.Г. Спиркина*, выражает социально-психологическую сущность человека [13, с. 250].

*В.А. Петровский*, исследуя потребность человека быть личностью, отмечает, что природные, органические стороны и черты индивида выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы. Биологическое, пишет он, существует в личности в превращенной форме как социальное [14, с. 347].

Резюмируя вышеизложенное, мы считаем, что эта точка зрения наиболее объективно отражает структуру личности, которую в гносеологическом отношении можно рассматривать как конкретное выражение сущности человека.

Безопасность личности — это целостное интегральное ее качество, которое влияет на гражданскую, нравственную, коммуникативно-творческую направленность, социальное самоопределение и самосовершенствование, образ жизни человека.

Исследование показало, что интерес к проблеме безопасности личности обусловлен совокупностью следующих факторов.

**Политические факторы:** изменение геополитической обстановки вследствие фундаментальных перемен в различных регионах мира, формирования новых национальных интересов России; становление российской государственности на основе принципов демократии, законности, информационной открытости; модернизация системы государственного управления и обеспечения безопасности страны; информационная экспансия США и других развитых стран, осуществляющих глобальное информационно-пропагандистское воздействие в целях распространения мировоззрения, политических и духовных ценностей и идеалов западного мира; усиление международного сотрудничества России на основе максимальной открытости сторон; бинарные тенденции в процессе политической социализации граждан (формирование, с одной стороны, политически активных индивидов, способных к политическому самоопределению, формированию политического «Я»; с другой — рост политического абсентизма, распространение среди людей убеждения в том, что они являются объектом политической манипуляции); низкий уровень культуры безопасности личности.

**Социально-экономические факторы:** формирование товарно-рыночных отношений; рост явной и скрытой безработицы; изменение социальной структуры общества; распространение девиантных форм поведения (наркомания, проституция, преступность, сектантство, суицид и пр.); ухудшение показателей здоровья нации, угроза ее генофонду; рост межэтнической напряженности и др.

**Духовные факторы:** радикальная трансформация идеалов, ценностей, мировоззренческих установок; появление новых методов и средств воздействия на индивидуальное, групповое и массовое сознание; недооценка национальных и культурно-исторических

традиций России и проникновение в общественное сознание западной массовой культуры; появление и рост новых форм мифологического сознания; деструктивная роль нетрадиционных религиозных конфессий, рост религиозного сектантства; ослабление важнейших социокультурных институтов государства — науки, образования, культуры; недостаточная разработанность системы этических норм в сфере информационной деятельности и т.п.

Проблемы безопасности личности с древнейших времен и до настоящего времени всегда были в центре внимания как цивилизаций, так и каждого отдельного человека. Исторический срез проблемы показывает, что понятие «безопасность» пришло из сферы противостояния человека силам природы, сферы межгосударственной и международной деятельности и в последующем — из сферы труда, производственной деятельности. Сегодня проблемы безопасности личности — это объект исследований многих наук.

#### *Литература*

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.
2. *Кайгородов П. И.* Концептуальные основы интегративного курса «Основы культуры безопасной жизнедеятельности» // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». Вып. 1. Разд. 11. Педагогика, дидактика, лингвокультурология // <http://rsru.edu.ru/journals/pednauka/1-2002/kaygorodov.htm>
3. *Мысливченко А.Г.* Человек как предмет философского познания. М., 1972.
4. *Буева Л.П.* Человек: деятельность и общение. М., 1978.
5. *Кряжев П.Е.* Некоторые социологические вопросы формирования личности // Вопросы философии. 1966. № 7.
6. *Кон И.С.* Социология личности. М., 1967.
7. *Сабиров Х.Ф.* Человек как социологическая проблема (теоретико-методологический аспект). Казань, 1972.
8. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
9. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. М., 1971.
10. Основы социологии: Курс лекций. 2-е изд.: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. Т. 1. М., 1982.
12. *Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф.* Личность как предмет философского познания. Философская теория личности, ее психологические и биологические основания. Новосибирск, 1984.
13. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. М., 1972.
14. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д, 1996.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

С.В. Афанасьев,  
начальник сектора Киевского ОСБ 5278 Сбербанка России  
(г. Москва)

В современной педагогике находят проявление две характерные черты — интеллектуализация и секуляризация общества. Растущий характер научного знания сказывается на возрастающей критике религиозного мировоззрения, ставя под все большее сомнение принципы научности религии со всей совокупностью ее положений. Исследование религиозной идеи в современной педагогике идет главным образом по пути теоретического и практического осмысления: первое предполагает свободу толкования религии и ее имманентных элементов вне установившейся традиции, второе осуществляется в направлении наиболее целесообразной интеграции ее в новые реалии жизни, пусть даже в ущерб церковным канонам [6].

Переосмысление религиозной тематики не только в научной педагогике, но и в области всего гуманитарного знания связано с такими именами, как *Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и П.Ф. Каптерев*. Особая роль религии в формировании духовно-нравственной личности достаточно полно отражена в теориях и концепциях отечественных философов, религиоведов, историков, педагогов. В них была раскрыта ценность религиозной культуры и установлена специфика ее влияния на экономические, социокультурные, образовательные процессы в обществе. Об этом свидетельствуют труды *Н.А. Бердяева, Н.Я. Данилевского, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, П.Ф. Каптерева, И.В. Киреевского, И. Кронштадского, В.Н. Лосского, С.А. Рачинского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, П. Сорокина, К. Туровского, Г.В. Флоровского, А.С. Хомякова* и др.

Педагоги Нового времени стремились освободить теорию и практику науки от клерикализации и догматизированности, оставшихся от эпохи доуниверситетского Средневековья. Не ставя под сомнение бытие Бога и само учение церкви, педагоги Нового времени, тем не менее, стремились вывести религиозное знание и образование из области естественно-научного опыта и знания. Религия и ее принципы сужались до области морали и нравственности, утрачивая тем самым свою практическую целесообразность и теряя социокультурное влияние на формирование общечеловеческого мировоззрения. Педагогическим идеалом Нового времени становится всесторонняя и гармоничная личность. Всесторонность и гармония как рефлексия Божьего образа и подобия впервые в педагогике сопровождается поисками адекватного содержания, методов и условий образования [6].

В XIX в. благодаря классической немецкой философии обостряется проблема взаимоотношения науки и религии, веры и разума. Технический прогресс побуждает многих педагогов и философов ставить под все

большее сомнение религиозное мировоззрение и его значение в методологии учебной деятельности. Адаптация религиозной идеи к педагогике становится все более проблемной. Многие и всерьез говорят о религии как о лженауке, как о контргуманистической области человеческого опыта. Резко падает авторитет церкви не только в области управления государством, но и в учебно-педагогической.

XX в. становится веком расцвета секуляризации мирового сообщества и практически полного освобождения педагогической науки от религиозного влияния. Формирование личности начинает восприниматься как комплексный процесс умственного, нравственного, физического, эстетического и трудового развития человека. XX в. — это эпоха активного изобретения и применения новых образовательных и воспитательных технологий, однако опрометчиво было бы утверждать, что религиозные идеи вовсе исчезли из современной педагогики [1].

*В. Зеньковский* в статье «Христианство и педагогическая деятельность» исследует проблему противоречия между «светской» (официальной, научной) педагогикой и христианской антропологией, пытаясь устранить это противоречие при помощи модели целостного развития личности [5]. Он рассматривает человека (личность) как носителя некоей целостности, формирование которой всегда происходит за счет двух составляющих — интеллекта и религиозной сферы. Развитие личности сопровождается не только знанияемыми достижениями, но и духовным совершенствованием, т.е. религиозным воспитанием и самовоспитанием. Религия рассматривается как основная центрирующая сила педагогики, без которой невозможно построение целостной школы и целостного процесса воспитания.

В размышлениях философов разных направлений и ученых конца XX в. все чаще можно встретить рассуждения о том, что научной мысли нужна вера, как правой руке левая рука, и неумение работать обеими руками не следует считать особым преимуществом. Обосновывается это тем, что в научном и в религиозном познании задействованы в принципе разные структуры человеческого существа. В науке человек действует как «чистый ум»; совесть, вера, любовь, порядочность — все это «подмога» в работе ума ученого. Но в религиозно-духовной жизни ум — это рабочая сила сердца [3]. Эту идею высказал еще *Н.А. Бердяев*, утверждавший, в отличие от *О. Конта*, что знание и вера не мешают друг другу и не могут заменить или уничтожить друг друга.

Кроме того, в структуре научного знания существуют элементы, не укладывающиеся в традиционное понятие научности: философские, религиозные, магические представления; интеллектуальные и сенсорные навыки, не поддающиеся вербализации и рефлекс-

сии; социально-психологические стереотипы; интересы и потребности и т.д.

Так как реальность, изучаемая педагогом, необыкновенно сложна, он встает перед необходимостью выделять в ней некоторые изучаемые области, исследуемые в первую очередь в соответствии с критериями научной истины. Этот выбор осуществляется на основе научной парадигмы, господствующей в науке в данный момент времени и базирующейся на некоторых априорных убеждениях, фундаментальных метафизических установках относительно человеческого бытия. Идеи материалистического и идеалистического понимания природы бытия находят, на первый взгляд, свое конкретное выражение в оппозиции знания и веры. Однако существует и некое общее психологическое основание для обоих подходов — вера. В связи с этим можно говорить о вере практической (определенная научная гипотеза, стройные логические и эмпирические доказательства которой отсутствуют) и религиозной (высшая форма человеческого духовного опыта, полученного через божественное откровение) [7].

Можно утверждать, следовательно, что вера и знание представляют собой диалектически взаимосвязанные противоположности. Вера помогает действовать в условиях неопределенности. Если бы существовала полная информированность, то отпала бы необходимость в вере. Однако такая информированность в нашем мире принципиально невозможна. Поэтому устранить неопределенность при принятии решений человеку никогда не удастся. Исходя из сказанного, через противоречие содержания религии и науки мы приходим к их естественной связи и даже известной взаимообусловленности.

Религиозные положения в современной педагогике носят не только обуславливающую функцию. Еще *Ф. Г. Гегель* рассматривал воспитание (системообразующий педагогический процесс) как действие (взаимодействие субъекта и объекта), как культивацию двух важнейших способностей человека: разума и нравственности [2]. Подобные идеи поддерживал и *Л. Н. Толстой*.

Тем не менее существует серьезное противоречие между запросами педагогической практики в разработке концептуальных основ использования религиозной культуры в содержании общего образования и недостаточным уровнем теоретического обеспечения педагогов. Существует и объективное отличие между конфессиональными и светским подходами к определению меры представленности религиозной культуры в содержании общего образования. Еще одним аспектом проблематики синтеза религиозной культуры и профессионального образования является недооценка важности использования в содержании общего образования ценностей религиозной культуры для формирования духовно-нравственной личности.

Тем не менее стоит сказать о том, что в самой области религиозного мировоззрения сегодня нет объективных противоречий с научной педагогикой: научно-психологический подход, будучи нейтральным по своей природе, вполне может быть воспринят религиозной мыслью. Целостность процесса воспитания

обеспечивается не только сугубо научными методами, но и духовно-творческим осмыслением результатов обучения, поиском смысла и ценностных ориентиров в самом знании и процессе его формирования.

Религия как важнейший (если не единственный) инструмент воспитания нравственности в человеке позволяет развивать характер обучаемого, а значит, предоставлять ему самому право принимать доброе и отвергать злое и таким образом через учебную деятельность возвыситься до самосознающей личности [4]. Религиозное чувство одно из самых естественных чувств, говорит профессор *Сикорский*, и пренебрежение развитием этого чувства равносильно игнорированию или непризнанию естественных законов развития человеческой души.

Важнейшей задачей сегодня является разработка педагогической теории интеграции знаний о религии в учебно-воспитательную деятельность современной российской светской школы на всех ее уровнях. Совокупность педагогических проблем, сопровождающих процесс обновления состава и качества знаний о религии, которые осваиваются учащимися в современной российской светской школе, исследована еще недостаточно. Это касается как целостного рассмотрения данного процесса в современном социально-педагогическом и правовом контексте, так и ряда частных вопросов. Среди последних можно выделить:

- включение знаний о религии в содержание конкретных предметных областей (история, филология, география, искусство и т.д.) и соответствующих образовательных программ;
- соотношение знаний о религии, которые заимствуются в содержании собственно религиозной культуры, со знаниями о религии, выработанными в научных исследованиях религии;
- взаимодействие образовательных учреждений с религиозными организациями при углубленном изучении конкретной религиозной культуры и др.

Педагогическому сообществу необходимо задуматься над совершенствованием системы научно-педагогического и учебно-методического обеспечения освоения знаний о религии в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, созданием комплекса соответствующих научных и педагогических разработок (учебных пособий, программ, методических рекомендаций, материалов и документов для органов управления образованием и др.). Это будет способствовать развитию духовного потенциала современной российской светской школы, ее воспитательных функций, даст возможность активизировать процессы модернизации и развития российской системы образования в новых социальных условиях, а также удовлетворить образовательные запросы граждан в области государственно-общественного образования.

Освоение в светской школе знаний о религии как особом типе мировоззрения, о религиозной культуре как части национальной культуры обусловлено педагогическим принципом культуросообразности образования, современными требованиями к содержанию образования, образовательными запросами существенной час-

ти граждан. Оно способствует формированию необходимого уровня компетентности учащихся в области истории, обществознания, филологии, искусства, морали, стимулирует воспитание социально ценных качеств личности — гражданственности, патриотизма, уважения к историческому и культурному наследию народов России и мира, коммуникативных навыков, культуры межэтнического и межконфессионального общения, эстетической, экологической культуры.

Процесс устранения противоречий между религией и научной педагогикой становится все более интенсивным в наши дни. Та оппозиция, которую последовательно закладывала материалистическая философия и советская педагогика между знанием и верой, наукой и религией, сегодня снимается не только в педагогических теориях, но и в сознании человека. Экспериментальная педагогика как одно из передовых явлений в педагогической теории и практике свидетельствует сегодня о религиозных и нравственных чувствах личности, которые составляют привилегию человека. Они содействуют преуспеванию всего человечества и его отдельных представителей, соединяя интересы индивидуальности с интересами вида. С уверенностью можно утверждать, что данный подход находит свое яркое выражение не только в общегуманитарных тенденциях, но и в современной педагогике. В педагогической практике имеется немало проблем объективного и субъективного свойства, которые следует преодолевать, чтобы религиозная культура стала достойным источ-

ником духовно-нравственного становления и развития личности. В этом плане особая роль принадлежит педагогической науке. Именно она должна выявить образовательный ресурс ценностей религиозной культуры, показать ее воспитательную роль в формировании личности, снять некоторые разногласия, еще сохраняющиеся в педагогическом сообществе, и прийти к определенному консенсусу.

#### Литература

1. *Антюфеева М.А.* София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Вып. 5. 2002.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля. [www.bim-bad.ru](http://www.bim-bad.ru)
3. Введение в философию: Учеб. для вузов: в 2-х т. М., 1990.
4. История педагогики и образования. Педагогическая теория Гербарта / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001.
5. *Зеньковский В.* Христианство и педагогическая деятельность. Общий исторический обзор основных педагогических течений. [www.portal-slovo.ru](http://www.portal-slovo.ru)
6. *Рыбин В.А.*  
[http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194958377&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194958377&archive=1195596857&start_from=&ucat=&)
7. Философия / Под ред. В.П. Кохановского. Ростов на/ Д, 1998.

## АННОТАЦИИ

### Андреев М.Д.

В статье рассматриваются основы становления и развития географической культуры у школьников. Раскрывается процесс формирования географической культуры на основе геоэкологической составляющей в школьном образовательном процессе. Рассматривается механизм теоретического подхода к географической культуре с основами геоэкологии в учебном процессе на разных уровнях.

**Ключевые слова:** география, экология, культура, географическая культура, геоэкология.

### Andreev M.D.

The article deals with the basis of formation and development of geographical culture among schoolchildren. The authors reveal the process of formation of geographical culture on the basis of a geo-ecological component in a school educational process. The mechanism of theoretical approach to geographical culture with geo-ecology bases in educational process at different levels is considered.

**Keywords:** geography, ecology, culture, geographical culture, geo-ecology.

### Баданова Т.А.

Рассматривается проблема формирования пространственного мышления учащихся в процессе обучения. Для ее

решения необходим учет индивидуальных и возрастных особенностей пространственного мышления. Автор выделяет направления, по которым проводится анализ указанных особенностей. Делается вывод о том, что учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся должен быть положен в основу разработки любой методики, направленной на формирование пространственного мышления.

**Ключевые слова:** формирование пространственного мышления, индивидуальные особенности пространственного мышления, возрастные особенности пространственного мышления, система образования.

### Badanova T.A.

The author puts forward the problem of the formation of pupils' spatial reasoning in the process of education. For the solution of this problem it is necessary to take into account individual and age peculiarities of spatial reasoning. In the article the author defines the directions for analyzing the mentioned peculiarities. On its basis the conclusion is made that taking into account individual and age peculiarities must become the foundation for the development of any techniques aimed at its foundation.

**Keywords:** formation of the spatial reasoning, individual peculiarities of spatial reasoning, system of education.

**Бадашкеев М.В.**

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения при условии педагогизации образовательной среды и углубления связи профессионального, социального и культурного самоопределения молодежи. Автором представлена математическая модель процесса педагогизации.

**Ключевые слова:** педагогизация, образовательная среда, социальная среда, развитие личности, профессиональное самоопределение.

**Badashkeev M.V.**

The article reveals the problem of vocational self-determination under the condition of pedagogical educational environment. It also reveals the problem deepening connections between professional, social and cultural self-determination. The author introduces a mathematical model of the process of pedagogical involvement

**Keywords:** pedagogical involvement, educational environment, social environment, personal development, professional self-determination.

**Берсирова С.Д.**

Статья посвящена развитию коммуникативной толерантности студентов – будущих менеджеров. В основе педагогических условий развития коммуникативной толерантности лежит личностно-деятельностный подход, нашедший свое отражение в методе проектов. В этом методе динамика развития от хаоса к порядку соответствует синергетическому подходу. Коммуникативная толерантность является важным компонентом способности работать в команде.

**Ключевые слова:** межкультурные контакты, коммуникации, профессиональное общение, толерантные отношения, воспитание толерантности, коммуникативная толерантность, преодоление стереотипов, групповая работа, метод проектов, сотрудничество, поисковая активность.

**Bersirova C.D.**

The article is dedicated to the development of communicative tolerance of students – managers-to-be. The basis of pedagogical conditions of the development of communicative tolerance implies a personally-active approach used in the method of projects. In this method, the dynamics of development from chaos to order corresponds to a synergetic approach. The communicative tolerance is an important part of ability to work in a team.

**Keywords:** intercultural contacts, communications, professional dialogue, tolerant relations, tolerance education, communicative tolerance, overcoming of stereotypes, team work, method of projects, cooperation, search activity.

**Борисова Т.С.**

Развитие инициативности – базовая основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи, полноценной реализации ее позитивного потенциала как в личном, так и в социальном плане.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, инициативность, социальные инициативы, молодежь, социальный проект.

**Borisova T.S.**

The development of initiative – is the basis for forming the social responsibility of young people, full realization of their positive potency both in solving their own problems and in their influence on the development of our society as a whole.

**Keywords:** initiating development, social initiatives, youth, and social project.

**Булатова З.А.**

В статье приведены методологические основания становления профессиональных компетенций педагогов. Даны определения понятий «компетентность», «компетенции». Автор делится опытом работы по повышению квалификации педагогов

на кафедре физического воспитания Башкирского института развития образования.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, конкурентоспособная личность, компетентность, компетенции, повышение квалификации педагогов.

**Bulatova Z.A.**

The article deals with methodological basis for pedagogical researches of forming teachers' professional competence. The author draws the definition for the concept of competence.

The author shares his experience of improving the professional skills of teachers in the department of physical education of Bashkir Institute of Development of Education.

**Keywords:** education, competence, a person ready for free competition, improvement of professional skill of teachers.

**Васюкова Н.Е., Иванова Е.Н., Родина Н.М.**

Интеграцию часто рассматривают как важное, но теоретически неясное и практически трудное для воплощения направление в дошкольном образовании. Авторы дают рекомендации для студентов о том, как увидеть подлинную интеграцию в педагогическом процессе детского сада, как обеспечить соответствующее возрасту руководство деятельностью, как организовать интегрированные занятия в дошкольных учреждениях, работающих целый день.

**Ключевые слова:** интеграция, дошкольный возраст, образовательная деятельность, ознакомление с окружающим миром.

**Vasukova N.E., Ivanova E.N., Rodina N.M.**

Integration is often considered to be an important, yet theoretically vague and practically difficult for implementation approach in preschool education. The authors give recommendations for students how to view the real integration in the kindergarten classroom during the pedagogical process, how to provide age-appropriate tuition of activities, how to ensure integrated occupations which are interesting and stimulating on the base of cognition of environment in full-day preschool programs.

**Волохин А.В.**

Автор предлагает опыт создания системы повышения профессиональной квалификации и переподготовки кадров в форме ресурсного центра. Описаны цели, механизмы организации работы центра, его состав, а также перспективы и преимущества.

**Ключевые слова:** интегрирование образовательных программ, ресурсный центр, социальные партнеры, материально-техническая база.

**Volohin A.V.**

The author describes his experience of creating a system of advanced vocational training and retraining of the staff in the form of a resource center. The article describes the targets, mechanisms of organizing the center work, its content, its perspectives and advantages.

**Keywords:** integration of educational programs, resource center, social partners, material and technical basis.

**Гренадерова С.В.**

Раскрывается понятие компетентности личностного самосовершенствования будущего специалиста, рассматривается ее влияние на профессиональную деятельность. Обосновываются логика и критерии развития данной компетентности, которые апробированы в опытно-экспериментальной работе, проведенной автором.

**Ключевые слова:** компетентность, личностное самосовершенствование, ситуации развития личности, социальная-профессиональная деятельность.

**Grenaderova S.V.**

The article reveals the notion of personal self-perfection competence of a specialist-to-be, regards its influence on the vocational



activities. The article substantiates the logics and criteria of the development of such a competence, which are proved by experiments, conducted by the author.

**Keywords:** competence, personal self-perfection, the situations of personal development, social and project activities.

**Зудилова Л.В.**

Автор предлагает модель педагогического сопровождения социализации студентов колледжа. Выделены значимые особенности каждого ее блока и компонента, детально описаны включенные в модель процессы. Модель учитывает все стороны образовательной деятельности студентов: учебную, внеучебную, производственную, общественную. Особый интерес представляет включение в модель взаимодействия с социальными партнерами как составного звена социализации.

**Ключевые слова:** интеграция, модель, педагогическая деятельность, социальное партнерство, социализирующая среда, социализация.

**Zudilova L.V.**

The author offers a model of pedagogical support for college students' socializing. The article determines significant peculiarities of each sector and component, describes in detail the processes included into the model. The model takes into consideration all the aspects of students' educational activity: studying, independent, producing, social. A special interest lies in the field of including into the model the interaction with social partners as a constituent part of socialization.

**Keywords:** integration, model, pedagogical activity, social partnership, socializing environment, socialization.

**Королев С.В.**

В статье представлены результаты исследования патриотического воспитания в практике образовательно-воспитательного процесса в учебных заведениях среднего профессионального образования. Автор затрагивает проблему влияния духовно-нравственных и эмоционально-волевых источников патриотического воздействия на сознание и поведение студентов, уровень сформированности которых определяет степень приближения личности к идеалу гражданина-патриота. Особый акцент сделан на рассмотрении диагностической методики, позволяющей дифференцированно определять уровень развития понятийно-категориального аппарата понятия «патриотизм» у молодых людей.

**Ключевые слова:** патриотизм, воспитание, патриотические ценности, диагностика.

**Korolev S.V.**

The article is concerned with analyzing the results of the research in practical organizing of patriotic upbringing within the teaching-educational process in secondary vocational education. The author touches upon the problem of the influence of moral values and emotions on students' way of thinking and behavior, the level of which shows how close a person is to the ideal of citizen-patriot. It should be mentioned, that the author makes the special accent on the diagnostic methods which help to investigate the effectiveness of educating the youth in the field of the notion of patriotism.

**Keywords:** patriotism, education, values of patriotism, diagnostics.

**Крель Н.А.**

Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в современном колледже позволяет сформировать у студентов системное представление о будущей специальности. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предусматривают в структуре основных профессиональных образовательных программ наличие междисциплинарных курсов. Междисциплинарный практи-

кум «Учебная фирма» представляет собой практико-ориентированный вариант подобного курса.

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты, междисциплинарный курс, междисциплинарный практикум, учебная фирма.

**Krel N.A.**

The interdisciplinary approach to the organisation of educational process in modern college allows forming students' systematic opinion of their future profession. Federal state educational standards of new generation provide interdisciplinary courses in the structure of basic vocational educational programs. An interdisciplinary practical work the «Educational Firm» represents focused training variant of a similar course.

**Keywords:** federal state educational standards, interdisciplinary course, interdisciplinary practical work, educational firm.

**Кривошеина И.В.**

Освоение и принятие человеком здоровьесберегающих ценностей способствует качественному выполнению им профессиональных, социальных, бытовых функций. Для формирования здорового образа жизни необходимо создать в образовательном учреждении здоровьесформирующую воспитательную среду. Условия и цели создания, механизмы действия такой среды рассматриваются автором статьи.

**Ключевые слова:** ресурсы здоровья, ценности здорового образа жизни, воспитывающая среда, волевые установки личности.

**Krivosheina I.V.**

Knowing and admitting health caring values by an individual contribute to fulfilling vocational, social and everyday functions. It's essential to create a health caring environment in an educational institution to form a healthy way of life. The author of the article considers the conditions, targets and mechanisms of such an environment.

**Keywords:** health resources, values of a healthy way of life, educational environment, strong-willed attitude of an individuality.

**Купцова Е.Б.**

В статье раскрываются закономерности и пути мониторинга качества подготовки будущих специалистов для решения педагогических задач. При этом используется компетентностный подход и структурно-компонентный анализ. Результатом такой деятельности является совершенствование качества подготовки специалистов.

**Ключевые слова:** система профессионального образования, подготовка специалистов, компетентность, решение дидактических задач, профессиональная деятельность.

**Kuptzova E.B.**

The article reveals the laws and ways of monitoring the training quality for the experts-to-be to solve pedagogical problems. Besides, a competence approach and the structural and component analysis are used. The result of such an activity turns to be the perfection of training quality of experts.

**Keywords:** system of the maximum vocational training, training of experts, competence, the solution of didactic problems, professional work.

**Лихачева В.Б.**

Высокий уровень речевой культуры является одним из главных условий педагогического труда. Автор обосновывает необходимость совершенствования методов постановки голоса и обучения основам голосовой гигиены будущих воспитателей детских садов, предлагает инновационные подходы к голосоречевой подготовке студентов.

**Ключевые слова:** речевая культура, голосоречевая подготовка, акустический феномен, компонент речи, голосовой аппарат.

**Lihacheva V.B.**

A high level of speaking culture is one of the main conditions for pedagogical work. The author substantiates the necessity of perfecting the methods of voice-training and studying the basis of voice hygiene of kindergarten teachers-to-be. The author offers innovative approaches to voice students' training.

**Keywords:** speaking culture, voice training, acoustic phenomenon, speech component, vocal apparatus.

**Маниюкова В.Н., Кузьмина О.В.**

Проблема подготовки специалиста в системе профессионального образования рассматривается в тесной связи с проблемой целей и результатов образовательного процесса. Эта связь обусловлена переходом от информационно-сообщающего обучения к моделирующему, который влечет за собой изменения в понимании целей и содержании образования. Показано, что в современных социально-экономических условиях для решения проблемы подготовки специалиста в системе профессионального образования необходим компетентностный подход.

**Ключевые слова:** современные социально-экономические условия, моделирующее обучение, цели и содержание образования, компетентностный подход.

**Manukova V.N., Kuzmina O.V.**

The Problem of training the specialist in a system of the vocational training is considered in close relation to the problem of targets and results of the educational process. This connection is substantiated by a transfer from informational and communicative teaching to simulating teaching which leads to changes in understanding the targets and the content of education. The article shows that in modern social-economic conditions a competence approach is essential for solving the problem of specialist's training in the system of vocational training.

**Keywords:** modern social-economic conditions, simulating education, purposes and contents of the formation, competence approach.

**Михайлов А.В.**

В статье раскрывается понятие «призвание к профессии переводчика», обосновывается постановка новой цели воспитательной работы в вузе, конкретизируются методы воспитания личности профессионала средствами биографического метода.

**Ключевые слова:** лингвистика, иностранный язык, переводчик, межкультурная коммуникация, призвание, профессиональное воспитание.

**Mihajlov A.V.**

The article deals with the notion of vocational aptitude to the profession of an interpreter, substantiates the formulation of a new target of educational activity at the University, defines the methods of professional development of an individual by means of biographical methods.

**Keywords:** linguistics, foreign language, an interpreter, cross-cultural communication, vocation, professional education.

**Селенков Н.Б.**

Автор поднимает одну из ключевых проблем профессионального образования — формирование творческой направленности личности студента. В статье описывается опыт работы по этому направлению Московского политехнического колледжа, готовящего специалистов творческой профессии — ювелиров.

**Ключевые слова:** саморазвитие, творческая направленность личности, инновационная образовательная программа, стадии личностного роста.

**Selenkov N.B.**

The author raises one of the key problems of vocational education — the formation of creative tendency of a student. The arti-

cle describes the experience of work in this area in a Moscow Polytechnic College, which prepares students to a creative vocation of a jeweler.

**Keywords:** self development, creative tendency of an individual, innovative educational program, stages of personal development.

**Семенов В.М.**

В статье рассматриваются вопросы развития и сохранения жизни на Земле. Реальная работа по изучению биосферы и становлению ноосферного мышления предполагает формулировку основных количественных связей, выделение ведущих факторов, нахождение критериев развития, оценку устойчивости и управляемости биогеосистем и др.

**Ключевые слова:** биосфера, живой организм, эволюция, существование, борьба за выживание.

**Seменов V.M.**

The article describes the questions of development and maintaining the life on Earth. A real job on investigating biosphere and forming anthroposphere thinking presupposes formulating basic quantity links, defining leading factors, finding the criteria of development, evaluating fixidity and controllability of biogeosystems etc.

**Keywords:** biosphere, vital organism, evolution, existence, struggle for survival.

**Сепиашвили Е.Н.**

В статье рассмотрены управленческие компетенции, интегрированные в культуру профессиональной деятельности студентов ссузов. Дано авторское видение структуры и содержания управленческих компетенций в их системной и процессуальной интерпретации. Предложены показатели компетентности выпускника ссуза при реализации им управленческих функций. Разработана модель профессиональной деятельности с включенными в нее ключевыми компетенциями будущего специалиста. Определено место в этой структуре управленческих компетенций. Разработана технологически ориентированная модель формирования управленческих компетенций будущего специалиста. Представлены экспериментальные результаты диагностики уровней сформированности у студентов ссузов управленческих компетенций.

**Ключевые слова:** культура профессиональной и управленческой деятельности, ключевые компетенции, управленческие компетенции, уровни и показатели компетенции, управленческие принципы, субъект взаимодействия, модель формирования управленческих компетенций.

**Sepiashvilly E.N.**

The article regards management competences integrated into the culture of vocational activity of College students. The article represents the author's view of the structure and the content of management competences in their systematic and process interpretation. The article offers the markers of college graduate's competence with realization of his management functions. The article works out a model of vocational activity including key competences of a specialist-to-be. The author determines the position of management competencies in this structure. A technologically oriented model which forms management competences of a specialist-to-be has been worked out. The article represents experimental data of diagnosing the stages of formation of management competences among college students.

**Keywords:** the culture of vocational and management activity, key competences, management competences, the stages and markers of competence, management principles, the subject of interaction, a model of forming management competences.

**Скамницкий А.А., Переверзев В.Ю., Ковлякова В.Е., Фомин С.Н.**

В соответствии с рекомендациями приоритетного национального проекта «Образование» представители российских

предприятий-работодателей и общественных организаций все активнее принимают участие в формировании и оценке качества образования, разработке профессиональных и образовательных стандартов, что обусловлено развитием новой модели системы образования, ориентированной на отечественных потребителей образовательных услуг. Настоящая статья посвящена поиску подходов к выявлению механизмов взаимодействия профессиональных и образовательных стандартов.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, образовательный стандарт, рынок труда, образовательный продукт, работодатель.

**Skamnitsky A.A., Pereversev V.U., Kovliakova V.E., Fomin S.N.**

In accordance with the recommendations of a top national project «Education», the representatives of Russian employing enterprises and social organizations take part more and more actively in the formation and evaluation of the quality of education, working out vocational and educational standards, which is substantiated by the development of a new model of a system of education oriented to the native consumers of educational products and services. The article is dedicated to the choice of approaches and to finding the mechanisms of interaction between vocational and educational standards.

**Keywords:** vocational standard, educational standard, labor market, educational product, employer.

**Слепенкова Е.А.**

В статье обобщаются результаты многолетней экспериментальной работы автора по апробации исследовательских педагогических проектов старшеклассников в системе педагогической профориентации школ Нижнего Новгорода. Представлены поэтапное описание организации учебных исследовательских педагогических проектов и более подробно содержание и ход подготовки одного из них. Автором делается вывод о возможности применения подобных проектов в педагогических колледжах в целях модернизации профессионального образования будущих учителей.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, проектные технологии обучения, причинно-следственные связи, педагогический эксперимент.

**Slepenkova E.A.**

In the article the author generalizes the results of her experimental work which has lasted for many years and the results of testing students' explorative pedagogical projects in the system of professional orientation and scientific society of students at schools of N. Novgorod. The article represents the stage-by-stage description of the technology of organization of the educational explorative pedagogical projects and one of them is shown in details. The author makes a conclusion about possibilities of using such projects in pedagogical colleges for the purpose of modernizing the vocational education of teachers-to-be.

**Keywords:** educational and experimental work, project technologies of education, cause-and-effect relations, pedagogical experiment.

**Солянкина Л.Е.**

В статье обоснован принцип практико-ориентированной направленности образования применительно к подготовке бакалавра в условиях его личностно-профессионального развития. Обоснованы исторические предпосылки, противоречия, закономерности и условия применения данного принципа в вузе.

**Ключевые слова:** практико-ориентированный принцип в обучении, цель познания, компетентность, этапы профессиональной подготовки.

**Soliankina L.E.**

The article substantiates the principle of practice oriented edu-

cation with reference to bachelor's training under the conditions of his personal and professional development. Historical preconditions, contradictions, laws and conditions of the application of the given principle in high school are substantiated.

**Keywords:** practice oriented principle in education, the target of cognition, competence, the stages of vocational training.

**Смирнов С.И., Захаровский С.Ю.**

В данной статье излагается система и основные составляющие мониторинга качества обучения в Камчатском политехническом техникуме. По итогам аттестационных испытаний обозначаются проблемы по освоению студентами некоторых дисциплин, а также пути их решения, проанализировано качество знаний студентов на первых и старших курсах, итоги междисциплинарного экзамена. На основании полученных данных при реализации составляющих системы мониторинга качества обучения авторы приходят к выводу о положительной динамике качества знаний студентов и возможности формирования конкурентоспособного специалиста СПО в Камчатском политехническом техникуме.

**Ключевые слова:** теоретическая модель качества обучения, конкурентоспособный специалист, качество знаний, мотивация, профессиональная компетентность выпускника.

**Smirnov S.I., Zaharovsky S.U.**

The article describes the system and main components of quality monitoring of studying in Camchatka Polytechnic College. Based on the results of experiments the article formulated the problems of mastering some subjects by students and the ways of their solution. The article analyses the quality of students' knowledge in the first and the last years of education, the results of international exams. Based on the results given, taking into consideration the realization of the components of monitoring system of the quality of education the authors come to the conclusion about the positive dynamics of the quality of knowledge and the possibility to form a competitive specialist of the secondary vocational education in Camchatka Polytechnic College.

**Keywords:** theoretical model of the quality of education, competitive specialist, the quality of knowledge, motivation, vocational competence of a graduate.

**Степанов С.В.**

В статье подробно раскрывается сущность компетентностного подхода в обучении, его содержание, терминология, отличия от традиционного подхода. Дается всесторонняя трактовка терминов «компетенция», «компетентность», описывается алгоритм построения учебного занятия в системе компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, компетентность, интеграция учебных дисциплин, содержание образования.

**Stepanov S.V.**

The article reveals in great detail the essence of the competence approach in education, its content, terminology, differences from a traditional approach. The article gives a detailed description of the terms «competence», «competency», describes the algorithm of forming a lesson in the system of competence approach.

**Keywords:** competence approach, competency, competence, integration of educational subjects, the content of education.

**Таранов М.С.**

Описана дидактическая концепция интеграции профильного курса физики и информатики на основе информационно-энергетического дуализма, физического и информационного аспектов в обучении. Рассмотрены психолого-педагогические условия ее реализации, требования к содержанию интегрированного курса, приведена примерная программа интеграции в формате модулей «физика—информатика» профильной школы.

**Ключевые слова:** интеграция физики и информатики, дидактические единицы, общеучебные знания и умения, интегрированный учебный модуль.

**Taranov M.S.**

The article deals with a didactic concept of integration of a profile course of physics and computer science on the basis of information-power dualism, physical and information aspects in training. The article considers psychological and pedagogical conditions of its realization, the demands to the content of integrated course, it gives an approximate program of integration in the format of modules «physics – computer science» of a profile school.

**Keywords:** integration of physics and computer science, didactic units, general skills and knowledge, integrated educational module.

**Ходакова Н.П.**

В статье описывается система оценивания компетенций студентов, даются пояснения к выставяемым баллам. Выявляются возможности использования этой системы в работе со студентами для активизации учебного процесса.

**Ключевые слова:** система оценивания, баллы, терминология, пользователь, учебный процесс, контроль знаний.

**Hodakova N.P.**

The article describes the students' competence estimate system and contains explanations for score given. Also it displays the possibilities of this system as it can be used in work with students for atomization of the studying process.

**Keywords:** estimate system, score, terminology, user, studying process, knowledge control.

**Юстус И.В., Огуречникова И.А.**

В статье рассматривается формирование художественно-творческой активности личности в системе среднего профессионального образования на основе герменевтического подхода. Этот подход формирует новые типы осмысления и способы преобразования действительности, что является задачей современной гуманистически ориентированной системы среднего профессионального, художественного образования.

**Ключевые слова:** активность, художественно-творческая активность, герменевтический подход, среднее профессиональное художественное образование.

**Ustus I.V., Ogurechnikova I.A.**

The article regards the formation of active and creative personality in the system of secondary vocational education using hermeneutic approach. Such approach develops new types and methods of judgment and transformation of the surrounding reality.

This is the ultimate goal of the modern humanity oriented secondary vocational art education.

**Keywords:** the activity, the art creative activity, the hermeneutic approach, the secondary vocational art education.

**Писарь О.В.**

В статье рассмотрены вариативные точки зрения о сущности личности, уточнено понятие «безопасность личности», определены факторы, обуславливающие актуальность проблемы безопасности личности.

**Ключевые слова:** личность, сущность человека, деятельность, общественные отношения.

**Pisar O.V.**

The article examines differentiated points of view on the essence of personality; it specifies the notion of the «personal safety», it defines the factors substantiating the actual problems of personal security.

**Keywords:** personality, the essence of a n individuality, activity, social relations.

**Афанасьев С.В.**

Данная статья дает краткий обзор некоторых аспектов религиозной идеи в педагогической науке. Констатируются противоречия религиозного и научного подхода к педагогике, которые снимаются выявлением связи и взаимообусловленности духовного (религиозного) и научного (знаниевого) развития личности в процессе воспитания и обучения. Дается краткий исторический очерк взаимовлияния педагогической науки и религии на разных этапах развития человечества. Рассматривается понятие веры как фундаментального основания равно научного и религиозного типов мировоззрения.

**Ключевые слова:** вера, религия, педагогическая практика, религиозная культура, нравственность.

**Afanasiev S.V.**

The article gives a short review of some aspects of religious idea in a pedagogical science. It states the contradictions between the religious and scientific approaches to pedagogic which are released by bringing to light the links and interdependence of spiritual (religious) and scientific (knowledge) development of individuality in the course of education and training. The article gives a short historical sketch of interference of a pedagogical science and religion at different stages of development of mankind. The author considers the concept of «belief» as fundamental basis for both scientific and religious types of outlook.

**Keywords:** belief, religion, pedagogical practice, religious culture, morality.

---

Редактор *М.Ю. Гастева*  
Корректор *И.Л. Ануфриева*  
Компьютерная верстка *Г.А. Бураковой*

Журнал издается при участии Московского автомобилестроительного колледжа.

Адрес редакции: 109316, Москва, Волгоградский пр., 43.  
Автономная некоммерческая организация «Редакция журнала "Среднее профессиональное образование"»,  
тел./факс: 8-495-972-37-07, 8-499-231-00-09,  
тел.: 8-499-231-00-04, 8-499-231-00-06

Подписано в печать 25.01.2009. Тираж 3000 экз. Заказ №  
Формат 60 x 90 1/8. Объем 15,6 печ. л. Уч.-изд. л. 19,5.

Отпечатано в типографии ЗАО «Миратос»  
127521, Москва, ул. Октябрьская, 89.