

**СРЕДНЕЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

МАЙ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ  
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**П.Ф. Анисимов**, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса Российского университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, доктор экон. наук, профессор

**О.И. Воленко**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

**В.М. Демин**, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

**В.М. Жураковский**, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

**Е.Г. Замолоцких**, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. наук, профессор

**А.И. Иванов**, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Международной педагогической академии, доктор пед. наук, профессор

**В.Ф. Кривошеев**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук

**Е.А. Леванова**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

**Г.П. Новикова**, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук

**Л.Н. Ожигова**, профессор Кубанского государственного университета, доктор психол. наук

**А.Н. Рощин**, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

**В.В. Рябов**, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

**С.Ю. Сенатор**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

**Г.П. Скамницкая**, профессор, доктор пед. наук

**С.Н. Толстикова**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. наук

**Ю.В. Шаронин**, проректор по развитию Пушкинского государственного естественно-научного института, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень рецензируемых научных изданий, который вступил в силу с 01.12.2015 г. (письмо Минобрнауки РФ от 01.12.2015 № 13-6518 «О перечне рецензируемых изданий», Решение ВАК Минобрнауки РФ от 25.10.2017 № 2-пл/2 «О дальнейшей оптимизации перечня рецензируемых научных изданий...», сайт ВАК: <http://www.vak.ed.gov.ru/>).

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

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: [redakciya\\_06@mail.ru](mailto:redakciya_06@mail.ru)

## Содержание

<p><b>Модернизация образования</b>            Организационно-методологические аспекты моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования – <b>В.В. Голуб</b> ..... 5</p>	<p>Русские народные традиции как средство становления национально-культурной идентичности у старших дошкольников – <b>Л.В. Шматок, Е.И. Сухова</b>.....39</p>
<p><b>Проблемы и перспективы</b>            Профессиональное образование для экологически устойчивого развития страны – <b>С.А. Гриненко, Н.А. Крель</b> ..... 11</p>	<p><b>Психологическая практика</b>            Классификация психосоциотипов в профессиональной деятельности – <b>Е.М. Пискарева, Ю.М. Измайлова, О.В. Кулагина</b> .....43</p>
<p><b>Организационная работа</b>            Особенности организации образовательной и спортивной деятельности обучающихся в училище олимпийского резерва – <b>М.А. Гусаков, С.С. Филиппов</b> ..... 17</p>	<p><b>Качество образования</b>            Показатели и критерии оценки выпускных квалификационных работ студентов профессиональных образовательных организаций – <b>С.А. Ефимова</b>.....46</p>
<p><b>Научно-методическая работа</b>            Внешние и внутренние условия формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов – <b>И.Н. Гущина</b> .....23</p>	<p><b>Компетентностный подход в обучении</b>            Рефлексия студентов колледжа как предмет исследования – <b>И.А. Бендик, Н.И. Гусякова</b> ..... 50</p>
<p><b>Научно-исследовательская работа</b>            Развитие коммуникативных навыков студентов в процессе организации деятельности творческих коллективов – <b>А.Ю. Журавлев</b> .....27</p>	<p><b>Познакомьтесь</b>  <b>К 80-летию Ленинградского областного колледжа культуры и искусства</b>            Культура как системообразующий фактор профессионального образования – <b>В.В. Цветков</b> .....53</p>
<p>Взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью в вопросах формирования досуговой культуры семьи – <b>А.А. Науменко</b> .....30</p>	<p><b>Из истории образования</b>            Педагогические идеи Кодая и Штайнера: общность и различия – <b>А.С. Уткин, Т.С. Циркова</b> .....58</p>
<p><b>Вопросы воспитания</b>            Психолого-педагогические условия социальной адаптации дошкольников – <b>Г.Н. Павлова</b> .....36</p>	<p><b>Аннотации</b> .....62</p>

**ЕВГЕНИЙ ВИКТОРОВИЧ ТКАЧЕНКО****Родился 21 марта 1935 года, г. Омск****Умер 1 апреля 2018 года, г. Москва**

1 апреля 2018 года на 84 году ушел из жизни Евгений Викторович Ткаченко – выдающийся ученый и организатор образования России, академик Российской академии образования, профессор, доктор химических наук, действительный член ряда российских и зарубежных общественных академий.

Вся жизнь Евгения Викторовича была примером высокого служения отечественной науке и образованию. Его профессиональное служение длилось ровно 60 лет.

На любом своем поприще в системе образования Е.В. Ткаченко умел добиваться высоких результатов. Многие из того, что делал Евгений Викторович, определяется емким словом – «впервые».

Более 20 лет трудился профессор Ткаченко в Уральском государственном университете им. А.М. Горького. Его исследования привели к созданию 25 новых технологий получения ма-

териалов с заданными свойствами, 22 из них внедрялись в производство на заводах Урала. В стране был налажен выпуск монокристаллов для новой техники. Е.В. Ткаченко создал новое научное направление в химии твердого тела и технологии редких веществ.

Под его руководством были защищены 43 кандидатских и 6 докторских диссертаций.

В 1985 году Евгений Викторович возглавил Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ) – ныне Российский государственный профессионально-педагогический университет, учебное заведение нового профиля, которое в кратчайшие сроки добилось высоких результатов и получило широкую известность в России и 68 странах мира.

Высокие достижения в области педагогического образования позволили Е.В. Ткаченко стать министром образования. Этот пост он занимал с декабря 1992 по август 1996 года. Это

были сложные годы для страны. На посту министра Евгений Викторович не только активно внедрял принципы демократизации, гуманизации образования, сохранения единого образовательного пространства, обновления и вариативности содержания школьного образования новой России, но и эффективно боролся с приватизацией образовательных учреждений, добивался повышения и своевременной выплаты заработной платы учителям.

И в должности ректора, и на посту министра Евгений Викторович укреплял сотрудничество с разными странами. Владея итальянским и английским языками, он личными усилиями повышал влияние российского образования в мире.

Академик Ткаченко – принципиальный и бескомпромиссный проводник идей качества научных кадров в области образования. В течение 20 лет он возглавлял диссертационный совет, в котором за эти годы защищено 370 диссертаций.

Многие годы академик Е.В. Ткаченко являлся членом Президиума РАО, активным участником работы Отделения профессионального образования РАО, членом редакционных советов многих научных журналов в сфере профессионального образования.

В течение многих лет он был членом Пленума ВАК, до последних дней жизни оставался членом Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии.

С 2013 года академик Ткаченко являлся научным консультантом Института стратегии развития образования РАО, будучи председателем координационного совета, он возглавлял направление по институционализации научных школ института, был активнейшим участником всех научных мероприятий.

Е.В. Ткаченко является автором свыше 500 научных работ, в том числе 30 монографий и учебных пособий.

Е.В. Ткаченко – лауреат Премии Президента Российской Федерации в области образования (1999), удостоен звания «Отличник высшей школы СССР» (1975), Заслуженный работник Минтопэнерго РФ (1995), Почетный работник начального профессионального образования России (2000), награжден медалью К.Д. Ушинского (2003), отмечен наградами Российской академии образования «За достижения в науке» (2010) и медалью им. С.Я. Батышева (2015). Имеет почетные грамоты Правительства Российской Федерации (1995), Комитета по образованию Государственной Думы РФ (2014), удостоен Почетного знака Торгово-промышленной палаты РФ (2012).

Интересы Евгения Викторовича не замыкались на педагогической и научной деятельности, жизнь этого мудрого, скромного человека освещалась огромной любовью к музыке: он много сил вложил в проект «Жизнь замечательных мелодий», создав обширную аудиотеку классических мелодий, охотно делаясь ее сокровищами с друзьями и коллегами.

Евгений Викторович – уникальный, талантливый, безмерно любящий жизнь Человек, Учитель с большой буквы – останется примером преданного отношения к делу, принципиального и честного служения науке, высокой порядочности, доброты, мудрости, любви к людям. Евгений Викторович – свет и совесть нашего образования! Таким он останется в наших сердцах!

Глубокие соболезнования родным и близким, друзьям и коллегам.

---

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.В. Голуб, доцент  
Ростовского филиала Российского  
государственного университета  
правосудия, канд. пед. наук*

---

Система военного образования Российской Федерации представляет собой уникальное социальное явление, так как на протяжении столетий переживала расцветы и падения, реформирование и развитие, но сохраняла себя как источник воспитания российских граждан и пополнения армии и флота достойными, квалифицированными офицерскими кадрами. Являясь сегодня самостоятельной подсистемой профессионального образования России, военно-профессиональное образование имеет большой опыт и специфическую социально-культурную логику развития.

Вследствие изменений, происшедших в российском обществе в конце XX в., усилились негативные процессы, характеризующиеся девальвацией духовной сферы; усилением антисоциальных взглядов и идей; слабой мотивацией к добросовестному выполнению долга и размытием таких моральных ценностей, как чувство патриотизма, готовность служить Родине. Необходимость преодоления негатива особенно ярко проявилась в системе военно-профессионального образования, так как снизился уровень престижности профессии офицера, что обусловило и снижение мотивации в продолжении военной службы, потребности в саморазвитии и укреплении гражданственности.

Деидеологизация Вооруженных сил оказала определенное негативное влияние на морально-

психологическое состояние военнослужащих. Поэтому военно-профессиональными учебными заведениями был избран пространственный подход к моделированию непрерывного военно-профессионального образования как наиболее целесообразный и эффективный путь саморазвития, поскольку он не требовал значительных внутренних структурных изменений, финансовых затрат. Ведущим транслятором накопленного опыта военного образования, обеспечивающего социально-преобразовательную деятельность, являлась идея концептуально-методологического обоснования пространственного подхода к развитию непрерывного военно-профессионального образования.

Обновление концептуальной и научно-теоретической базы военно-профессионального образования осуществлялось на основе федеральных законов «Об обороне», «Об образовании в РФ»; Федеральной программы «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года»; Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы; Концепции национальной безопасности и Военной доктрины РФ; Указа Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

Моделирование пространства непрерывного военно-профессионального образования в



обновленных условиях было направлено на выявление потенциальных возможностей, стратегических направлений дальнейшего развития и обновление концептуально-методологической и научно-теоретической базы непрерывного военно-профессионального образования. В сложившейся ситуации в военно-профессиональном образовании особое место занимали проблемы, связанные с мотивами выбора профессии кадрового военного; профессиональным становлением курсантов военных вузов; формированием системы военно-профессиональных ценностей, таких как любовь к Родине, гордость за ее историческое, национально-культурное прошлое и преданность профессиональному долгу. Объективные социальные условия и перестройка общественных отношений, изменение ценностей создавали трудности, связанные с определением оптимальной стратегии развития военно-профессионального образования.

Возникла потребность проведения частных теоретических исследований по изучению возможностей конкретной перестройки отдельных направлений (отраслей) непрерывного военно-профессионального образования на примере наиболее сложной его отрасли – подготовки курсантов к службе в ракетных войсках. Возросла необходимость поиска новых путей, направленных на концептуальное видение развития системы военно-профессионального образования, выхода на осмысление нового социального контекста, изменения взаимоотношений военных и гражданских образовательных организаций и их роли в развитии непрерывного военно-профессионального образования. Актуализировалась инновационная деятельность, направленная на дальнейшее совершенствование военно-профессионального образования, создание оптимальной сети военно-учебных заведений, формирование мощного военно-педагогического потенциала, сохранение передовых традиций обучения и воспитания военных кадров.

Развивалась методологическая (инновационная) парадигма образования, в рамках которой проходило осмысление опыта развития теории и практики непрерывного профессионального образования, его инновационного развития и интеграции [6]. Отсюда возросла потребность научного осмысления и методологической рефлексии развития непрерывного военно-

профессионального образования, раскрывающих сущностное насыщение понятия «непрерывное военно-профессиональное образование», концепцию его инновационного развития, теорию и методологию создания пространства непрерывного военно-профессионального образования в обновленных условиях [8]. Прогрессирующей особенностью военно-профессионального образования явилось и то, что российской армии стал нужен военный специалист, управляющий сложными эргатическими системами и обеспечивающий их функционирование. При этом социальная роль офицера – защитника Отечества – оставалась неизменной, а содержание и характер воинского труда становились все более интеллектуальными.

Приоритетными направлениями реформы военного образования явились обеспечение преемственности в развитии российской военной школы, сохранение и укрепление научно-педагогического потенциала, направленность на духовную связь и преемственность традиций различных поколений российских офицеров, повышение культуры, укрепление достоинства и чести, верность долгу и готовность к служению Отечеству офицерского корпуса, подготовка в военно-профессиональных образовательных учреждениях.

В 1990-х гг. появились теоретические исследования по проблемам военно-профессионального образования *А.И. Каменева, С.В. Волкова, В.Ф. Струтинского, Ю.А. Голушко, А.А. Колесникова, С.В. Бордунова* и других, но авторы рассматривали в основном исторические аспекты развития военного образования в Российской Империи и Советском Союзе. В диссертационных работах *И.А. Алехина, В.А. Пестова, В.В. Изопова, Е.А. Комаровского, В.Е. Кучерова, А.С. Сушанского* и других в большинстве своем раскрывались отдельные стороны организации обучения и воспитания будущих офицеров. При исследовании проблем военно-профессионального образования авторы руководствовались принципами научности, историзма, системности, объективности, интегративности, логического, теоретического и эмпирического единства. Однако военно-профессиональное образование как целостная, коммуникативная, интегративная, иерархическая система рассматривалось крайне редко.

Теоретической основой исследования специфических проблем военно-профессионального образования послужили педагогические взгляды, идеи и теоретические положения отечественных педагогов и психологов, базирующиеся:

- на системном подходе как направлении методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение любого объекта как системы (П.К. Анохин, В.Т. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Волкова, А.А. Денисов, В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, В.А. Острейковский, А.И. Уемов, Э.Т. Юдин и т.д.);
- личностно ориентированном подходе к организации учебного процесса (Л.П. Буева, Л.С. Выготский, В.И. Вдовюк, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн);
- теоретических разработках в области военно-профессионального и профессионального образования в целом (А.В. Барабанщиков, И.В. Биочинский, Б.С. Гершунский, Л.Ф. Железняк, В.Т. Звягинцев, В.Н. Герасимов, В.М. Коровин, И.А. Алехин, А.М. Данченко, Г.В. Зибров, Н.И. Калаков, А.И. Каменев, В.Г. Кинелев, П.А. Корчемный, И.А. Липский, И.А. Лыков, А.А. Михайлов, В.Г. Михайловский, В.А. Пестов, В.А. Самойлов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко, Д.И. Фельдштейн, Л.Н. Ховрина, И.Н. Шкадов, В.П. Давыдова, Л.Г. Бескровный и др.);
- исследованиях военных психологов (Л.Ф. Железняк, А.В. Мощенко, А.Г. Караяни, А.М. Столяренко, Ю.Г. Сулимов и др.);
- положениях отечественной и зарубежной психологии о закономерностях формирования потребностей, интересов, мотивов, целей, установок, ценностных ориентаций и роли самосознания в развитии личности (К. Левин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Ф. Райс, В.В. Столин, Е.В. Шорохова, Д.П. Узнадзе, Х. Хекхаузен).

Исследование проводилось с использованием историко-педагогического и системного методов; методов логического анализа и историче-

ских аналогий; анализа, обобщения и сравнения нормативных документов и научной литературы; изучения и обобщения накопленного историко-педагогического опыта, отзывов о деятельности выпускников вузов в войсках; анкетирования, интервьюирования, беседы [8].

В ходе исследования учтены постоянные специфические особенности и имеющиеся ограничения военного образования, такие как:

- прямая зависимость обороноспособности государства от качества подготовки военных специалистов;
- определенная закрытость, режимность и особенности функционирования военно-профессиональных образовательных учреждений в связи с отраслевой принадлежностью к Министерству обороны РФ;
- совмещение военной, фундаментально-научной, специально-профессиональной подготовки;
- повышенное внимание к формированию морально-психологических качеств военнослужащего;
- определенная социальная ограниченность в связи с режимностью выхода курсантов за пределы территории военно-профессиональных учебных заведений;
- секретность специально-отраслевого содержания военного образования [2].

Основу моделируемого пространства непрерывного военно-профессионального образования составляла структура, основанная на теории нечетких множеств, построенной на ситуации неопределенности. В условиях научно-технической революции, динамично развивающегося информационного общества, кардинального совершенствования военного оборудования и военной техники военно-профессиональное будущее студента является достаточно неопределенным. При моделировании пространства военного профессионального образования были учтены риски получения курсантами специальности, которая впоследствии окажется недостаточно востребованной, а получать новую специальность (военную или гражданскую специализацию) в условиях военной службы достаточно сложно. Поэтому курсант должен психологически и технологически готовиться к возможным неопределенным многократным трансформациям

в военно-профессиональной специальности, необходимости быстро получать новые навыки и выполнять различные функции, постоянно доучиваться и переучиваться, т.е. обладать универсальными военно-профессиональными знаниями и современными технологиями их реализации [4].

Пространство непрерывного военно-профессионального образования, моделируемое Ростовским военным институтом ракетных войск (РВИ РВ), включало военно-ориентированную общеобразовательную подготовку – организованные вузом военно-профессиональные классы, Ростовский государственный военно-технический лицей и Лицей информационных технологий, способствующую военной направленности ранних этапов подготовки офицерских кадров для формирования осознанной и устойчивой мотивации молодежи к поступлению в военно-учебные заведения.

Основаниями к моделированию и реализации полинаправленного пространства непрерывного военно-профессионального образования являлся высокий уровень развития Ростовского военного института ракетных войск, выраженный в следующем:

1. Высокий научный уровень вуза, заключающийся в успешном функционировании развитых военно-научных школ, имеющих преимущественно военно-техническую и военную направленность и новые научные школы гуманитарной и психолого-педагогической направленности, которые обеспечивали высокую квалификацию преподавателей военно-технической, военно-профессиональной и военно-педагогической направленности.
2. Наличие целостной системы эксплуатационной, тактической, общевойсковой, компьютерной и военно-командной подготовки курсантов, ориентированной на достижения современной военной и педагогической науки, обеспечивающие фундаментальность и адаптивность получаемых военных и военно-специальных знаний и военно-педагогических компетенций.
3. Непрерывность процесса военно-профессионального образования, заключавшегося в единстве и непрерывности плановых занятий, часов обязательной

внеучебной самоподготовки, физической подготовки, военного быта в течение всего срока обучения. Сопряжение военного обучения с воинским воспитанием обеспечивало формирование специфического воинского менталитета в духе лучших воинских традиций, развитие навыков психологии общения, коммуникативных навыков, морально-нравственных и организационно-управленческих навыков, способность действовать в команде.

4. Наличие организационного опыта внешних и внутренних структурных преобразований первого ракетного военного учебного заведения страны из среднего артиллерийского училища в военный вуз, имеющий пять факультетов, три диссертационных докторских совета, адъюнктуру, факультет повышения квалификации и переподготовки офицерского состава, развитую военно-учебную и материально-техническую обеспечивающую базу.

Моделирование пространства непрерывного военно-профессионального образования строилось на основе решения комплекса учебно-методических, научных, воспитательных, материально-технических и административно-управленческих задач и имело целью обеспечение максимальной эффективности и мобильности подготовки офицерских кадров в условиях повышения ответственности за выполнение поставленных задач, непрерывное формирование устойчивых морально-нравственных принципов обучающихся, создание единой устойчивой эффективной системы подготовки военных кадров. При этом учитывались общие задачи реформирования военного образования, основывающиеся на том, что военный специалист XXI века – это высококомпетентный специалист, который способен применять свои знания в изменяющихся условиях и чья основная компетенция заключается в обеспечении обороноспособности государства, а также в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей жизни. Основной задачей являлось создание эффективной системы подготовки офицеров, отвечающих комплексу современных требований к военно-профессиональному образованию, способных на высоком качественном уровне осуществлять



военно-профессиональную подготовку, обеспечивать академическую мобильность, способность к профессиональному росту и социальной адаптации курсантов в условиях реформирования военного образования.

Будущие офицеры готовятся к выполнению нескольких видов деятельности: военно-профессиональная деятельность (боевая, эксплуатационная), управленческая (управление военными подразделениями), образовательная (обучение и воспитание). Уровень боевой готовности определяется качеством подготовки по каждому из видов. В процессе моделирования было учтено, что ракетные войска стратегического назначения (РВСН) – самый сложный и наукоемкий род войск Вооруженных сил. Поэтому для обеспечения его боеготовности необходимы наиболее подготовленные и грамотные с военно-инженерной точки зрения офицеры. Анализ же результатов стажировки и отзывов, поступивших из воинских частей, показывал устойчивую тенденцию к снижению нацеленности на формирование командно-методических навыков и навыков воспитательной работы выпускников военно-профессиональных учебных заведений.

Практика научно-исследовательской, военно-профессиональной, педагогической, воспитательной деятельности автора показала, что усиление фундаментальности военно-профессионального образования, повышение морально-психологической подготовки курсантов, развитие инновационной направленности их мышления и компетентности может быть обеспечено целостностью и непрерывностью процесса обучения, включая довузовскую подготовку и совместную профессиональную деятельность с профессиональным сообществом, направленную на формирование пространства военно-профессионального образования.

Исходным и важнейшим условием успешности моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования автор определил необходимость формирования осознанной и устойчивой мотивации молодежи к поступлению в военно-учебные заведения. Актуальность изучения особенностей становления военно-профессиональных мотивов молодежи, поступающей в военные институты, была также связана с тем, что абитуриенты не имели представления об особенностях военного об-

разования и практического опыта этой деятельности. Так, например, к 1994 г. до поступления в Ростовский военный институт ракетных войск 84,3% студентов являлись учащимися общеобразовательных школ; 5,2% – выпускниками кадетского корпуса; 10,5% – военнослужащими, поступившими в институт со службы по призыву.

Имевшийся опыт проведения агитационно-пропагандистской работы и военно-патриотического воспитания в новых условиях требовал основательной корректировки, критического осмысления и уточнения теоретических основ по формированию мотивации молодежи к поступлению в военно-профессиональные учебные заведения. Военные структуры ощущали недостаточность теоретической и прикладной подготовки в области психологии развития, акмеологии, возрастной психологии и нуждались в овладении способами (методиками) формирования военно-профессиональных мотивов учащихся школ и колледжей на поступление в военные институты.

В связи с этим одним из направлений моделирования была избрана межуровневая интеграция высшего и среднего профессионального образования путем параллельной подготовки курсантов в педагогическом (1992–1996) и банковском (1997–2001) колледжах.

Целями моделирования было обеспечение организационно-педагогических условий получения курсантами педагогической квалификации (учитель математики неполной средней школы) и экономической специальности (экономика и бухгалтерский учет) на основе интеграции; формирования информационно-образовательной среды для использования дистанционных технологий в процессе параллельного обучения; моделирования интегративного содержания, обеспечивающего полное выполнение стандарта каждой специальности. На основе сравнительного анализа содержания учебных планов и требований к уровню подготовки была разработана модель процесса параллельного освоения курсантами другой специальности и рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования на базе получаемого высшего военно-инженерного профессионального образования. Разработана и реализована матрица интегративного содержания высшего

военного и среднего профессионального образования; интегрированные учебные планы и программы; учебные пособия и контрольные оценочные средства. Силами профессорско-преподавательского состава военного вуза осуществлено повышение квалификации преподавательского состава, реализующего программы среднего профессионального образования по использованию информационных технологий.

Проведенный анализ результатов показал возможность и перспективность моделирования и реализации пространства непрерывного военно-профессионального образования путем межуровневого организационно-педагогического и учебно-методического взаимодействия.

Результаты параллельного обучения не только не снизили уровень подготовки, но и обеспечили высокий уровень общегуманитарных, специальных профессиональных и гуманитарных знаний курсантов, подготовку военного инженера нового типа, способного к творческой деятельности как в технической, так и гуманитарной сфере. В результате было подтверждено, что моделирование пространства непрерывного (в данном случае – параллельного) военно-профессионального образования и его реализация обеспечивает обновление и расширение возможностей непрерывного военно-профессионального образования.

Таким образом, подтверждены концептуально-методологические основания моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования, включающие военно-ориентированное общее среднее образование и межуровневое пространство военного и гражданского профессионального образования с использованием дистанционных технологий.

#### **Литература**

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория,

основы проектирования: монография. М.: Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004.

2. Голуб В.В. Интеграция структуры и содержания как основа многоуровневого непрерывного образования (*Golub V.V. Proceedings includes materials of the international) // Scientific conference «Science: discoveries and progress-2017» held in Czech Republic, Karlovy Vary – Russia, Moscow, 28–29 april 2017. URL: <http://books.eee-science.ru/downloads/science-discoveries-and-progress-proceedings-of-articles-ii-international-scientific-conference-2017/>*
3. Голуб В.В. Моделирование интегративного содержания профессионального образования в военном вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 6.
4. Голуб В.В. Теоретико-методологическое основание процессов интеграции в непрерывном профессиональном образовании // Научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика» (Scientific journal 'Society: sociology, psychology, pedagogics'). 2017. № 6.
5. Голуб В.В., Голуб Л.В. Моделирование и проектирование преемственной инновационной среды непрерывного профессионального образования: монография. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2016.
6. Маланов И.А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. № 1.
7. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4.
8. Шендерик И.Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2001. № 5.

---

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

*С.А. Гриненко, директор,  
Н.А. Крель, ведущий специалист,  
канд. пед. наук  
(Колледж многоуровневого  
профессионального образования  
Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы  
при Президенте РФ)*

---

Минувший 2017 год был объявлен Указом Президента РФ Годом экологии [14]. Основной целью этой широкомасштабной всероссийской акции стало привлечение внимания общества к вопросам экологического развития и экологической безопасности страны.

Государственная стратегия *по охране окружающей среды и устойчивому развитию в РФ* начала формироваться с середины 1990-х гг. [12; 13; 20], что позволило России подключиться к мировому процессу по реализации концепции устойчивого развития в интересах будущих поколений.

Основу концепции заложило масштабное научно-теоретическое осмысление экологической проблематики, имевшее место в конце 1960-х – начале 1970-х гг. [24]. Это в свою очередь подготовило почву для проведения первой конференции ООН по вопросам окружающей среды (Стокгольм, 1972).

Термин «устойчивое развитие» получил широкое распространение после того, как в 1987 г. Международная комиссия по окружающей среде и развитию, созданная Генеральной ассамблеей ООН, в своем докладе «Наше общее будущее» сформулировала следующее определение: «Устойчивое развитие – это развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность буду-

щих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [11]. Это была первая попытка на международном уровне обосновать концепцию устойчивого развития человечества.

Доклад был проанализирован во многих странах и принят в 1992 г. конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро как Программа действий на XXI столетие [8].

В 2000 г. на Саммите тысячелетия в ООН были сформулированы Цели развития тысячелетия, включающие в качестве важнейшего условия обеспечение экологической устойчивости на планете [23].

На 70-й Генеральной ассамблее ООН была принята стратегическая программа «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» (Нью-Йорк, сентябрь 2015). Она отражает 17 основных целей, и практически каждая из них содержит установку на особую роль здоровой окружающей среды для целей устойчивого развития планеты [22].

Ключевым событием ушедшего Года экологии в РФ стало утверждение Президентом России *Стратегии экологической безопасности на период до 2025 года* (далее – Стратегия) [15].

В этом документе дана серьезная оценка текущего состояния экологической безопасности

в стране. Приведенные факты не могут не вызывать беспокойства общества:

- в городах с высоким и очень высоким уровнем загрязнения воздуха проживает 17,1 млн человек, что составляет 17 процентов городского населения страны;
- 19 процентов сточных вод сбрасывается в водные объекты без очистки, 70 процентов – недостаточно очищенными и только 11 процентов – очищенными до установленных нормативов;
- общая площадь загрязненных земель, находящихся в обороте, составляет около 75 млн гектаров;
- свыше 30 млрд тонн отходов производства и потребления накоплено в результате прошлой хозяйственной и иной деятельности;
- ежегодно образуется примерно 4 млрд тонн отходов производства и потребления, из которых 55–60 млн тонн составляют твердые коммунальные отходы, которые накапливаются на свалках, и т.д.

В соответствии со Стратегией *целями государственной политики в сфере обеспечения экологической безопасности* являются:

- сохранение и восстановление природной среды;
- обеспечение качества окружающей среды, *необходимого для благоприятной жизни человека и устойчивого развития экономики;*
- ликвидация накопленного вреда окружающей среде вследствие хозяйственной и иной деятельности в условиях возрастающей экономической активности и глобальных изменений климата;
- *развитие системы экологического образования* и просвещения, повышение квалификации кадров и др.

О роли образования в решении как региональных, так и глобальных экологических проблем говорит тот факт, что на Саммите в ООН по устойчивому развитию (ЮАР, 2002) было принято решение о проведении Декады образования в целях устойчивого развития. Важнейшим инструментом использования образования в решении экологических проблем стала *Концепция образования в целях устойчивого развития,*

которая была реализована в десятках стран в 2005–2014 гг.

На Всемирной конференции ЮНЕСКО в Айчи-Нагоя (Япония, 2014) была принята разработанная экспертами ЮНЕСКО Глобальная программа действий, основанная на результатах прошедшей Декады. В ней подчеркивается, что *устойчивое развитие не может быть достигнуто за счет исключительно политических соглашений, финансового стимулирования или технических решений.* Устойчивое развитие требует изменений в мышлении и способах действия. Ключевую роль в обеспечении таких изменений играет *образование* [4].

Минувший Год экологии в России завершился масштабными всероссийскими мероприятиями экологической направленности, в рамках которых большое внимание было уделено потенциалу экологического образования.

Характерно, что в выступлениях крупнейших российских ученых и специалистов, а также в итоговых научных публикациях перспективы экологизации образования обсуждались преимущественно в контексте дошкольного, общего и высшего образования [1; 2; 6]. Это при том, что в российских колледжах обучаются без малого три миллиона человек [10].

Анализ событий последнего десятилетия говорит о том, что была допущена системная ошибка в подходах к экологизации СПО.

Государственные образовательные стандарты СПО второго поколения (2002) по всем специальностям предполагали изучение дисциплины «Экологические основы природопользования». Студенты знакомились с такими категориями и понятиями, как природоресурсный потенциал, принципы и методы рационального природопользования; размещение производства и проблема отходов; понятие мониторинга окружающей среды, экологическое регулирование, прогнозирование последствий природопользования; правовые и социальные вопросы природопользования; охраняемые природные территории; концепция устойчивого развития и т.д.

Однако во ФГОС СПО третьего поколения (2010) эта дисциплина остается *только* у отдельных специальностей (примерно 30% от общего числа). Основной *принцип* введения ее во ФГОС – *профильность*. Учитывая, что *общие компетенции (ОК)*, отраженные в действующих

ФГОС СПО, не содержат требований к сформированности экологической культуры, то миллионы выпускников колледжей не имели возможности системно приобщиться к ценностям Концепции экологически устойчивого развития.

В декабре 2016 г. *Владимир Путин* утвердил перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений». Одно из них предполагало включение в федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учетом современных приоритетов мирового сообщества, прежде всего *Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года* [21].

В новых ФГОС СПО по специальностям из ТОП-50 (2017) появились требования к сформированности у выпускников общей компетенции по «содействию сохранению окружающей среды, ресурсосбережению» [19]. Но этого недостаточно для экологизации всей системы среднего профессионального образования, поскольку специальности из ТОП-50 составляют менее 9% от их общего количества. Перспектива постепенного увеличения перечня востребованных специальностей с обновленными ОК в ближайшие годы также не решит проблему.

Один из основоположников философии экологического образования в России профессор *Н.М. Мамедов* подчеркивает важное значение всеобщей экологизации системы образования и воспитания. Под всеобщей экологизацией понимается «тенденция проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля. Финальная цель данной трансформации – проникновение современных экологических идей и ценностей во все сферы общества, его экологизация. Ибо только так, через экологизацию всей общественной жизни, можно спасти человечество от экологической катастрофы» [9].

В современной России существуют серьезные научные школы в области как экологического образования, так и экологической психологии. В частности, в Московском институте открытого образования в начале 2000-х гг. под руковод-

ством академика РАО *Г.А. Ягодина* сформировалась научная школа «Экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР)»

Для общеобразовательных школ г. Москвы были предложены структурно-функциональная модель ЭОУР, технологии ЭОУР, учебно-методический комплекс для курса «Экология Москвы и устойчивое развитие». Данный курс реализуется для учащихся 10–11-х классов [3]. Однако эти серьезные наработки практически мало известны в профессиональных образовательных организациях и редко используются в рамках общеобразовательной учебной дисциплины «Экология».

В настоящее время все большее число исследователей приходит к выводу, что экологический кризис, угрожающий человечеству, – это во многом мировоззренческий кризис. В этой связи решение экологических проблем невозможно без изменения господствующего в настоящее время *экологического сознания*, исследованием которого занимается экологическая психология.

Большинство граждан России являются преимущественно носителями *антропоцентрического типа экологического сознания*. Для большинства из нас по объективной причине человек является не неразрывной частью природы, а ее венцом. Следовательно, природа рассматривается как неисчерпаемый источник благ, который будет обеспечивать растущие запросы человечества бесконечно. Именно сложившийся тип экологического сознания определяет потребительское поведение людей по отношению к окружающей их природе.

Таким образом, экологический кризис, препятствующий устойчивому развитию, – это и «кризис в головах», а не только порождение научно-технического прогресса.

*Экоцентрическое же экологическое сознание* предполагает принятие гармоничного развития человека и природы как высшую ценность. Человек не собственник природы, а один из членов природного сообщества. Нанося вред природе, человечество планомерно движется к неминувшему краху [5].

Формирование экологического сознания должно начинаться с раннего детства, однако приходится констатировать, что, несмотря на определенные усилия по экологизации российского образования за последние десятилетия,



у большинства населения страны отсутствует прогрессивное экологическое мировоззрение и экологическая культура. И этот факт рассматривается в Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года как важный вызов современности [15].

Особое беспокойство вызывает недостаточная подготовка в этой области учителей школ и преподавателей колледжей и вузов. По данным исследований, менее 1% педагогов вообще хоть что-либо слышали об экологически устойчивом развитии страны, экологической культуре, концепции устойчивого развития [7].

Характерно, что ни в одном из пяти *ФГОС ВПО* (2010) для подготовки педагогических работников нет требований к экологической культуре педагога, сформулированных на уровне общекультурных компетенций [18]. Сложно предположить, что педагог, не имеющий представления об основах экологии и экологической психологии, сможет быть эффективным в области экологического воспитания подрастающего поколения.

В новых *ФГОС ВО 3++* (2017), разрабатываемых с учетом профстандартов, по всем направлениям подготовки введена универсальная компетенция следующего содержания: выпускник должен быть «способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций». Структура программы бакалавриата по этим *ФГОС* ограничена только тремя общими разделами: «Дисциплины/модули», «Практика» и «ГИА» [17]. В основе своей перечень дисциплин и наполняемость модулей программы будет определяться структурой и содержанием примерных основных образовательных программ (ПООП), проводимых через ФУМО и согласованных с работодателями. Таким образом, интересы последних будут учтены. Для защиты же общегосударственных интересов, к которым относится в том числе обеспечение экологической безопасности страны, должны применяться соответствующие меры.

Аналогичная ситуация имеет место и в СПО. Несмотря на то, что новые *ФГОС СПО по ТОП-50* (2017) также включают в себя похожую компетенцию, существует опасность, что в отсутствии механизма ее реализации она останется простой формальностью. Следовательно, уровень экологизации этих программ будет зависеть только от

субъективных факторов, что еще раз указывает на нежизнеспособность существующей системы непрерывного экологического образования и воспитания.

В этой связи мы полагаем, что в сложившейся ситуации необходимо предпринять следующие шаги:

1. Выполнить анализ ПООП общего образования, СПО и ВПО на *уровень их экологизации*. Это позволит выяснить, способно ли российское образование достичь целей, поставленных перед ним в Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года.

*Проанализировать* качество сопряжения программ общего образования, СПО и ВПО с целью формирования модели непрерывного эколого ориентированного образования. На наш взгляд, научно-методическим потенциалом для решения первых двух задач обладает в том числе научная секция «Экологическое воспитание и образование» Российской экологической академии. Специалисты Колледжа многоуровневого профессионального образования РАНХиГС готовы принять участие в решении данной проблемы в части обоснования потенциала экологизации среднего профессионального образования, поскольку помимо специальности 20.02.01 «Рациональное использование природно-хозяйственных комплексов» в колледже реализуется еще шесть специальностей различного профиля.

2. Ввести в структуру новых *ФГОС СПО* в качестве обязательной части математического и естественно-научного цикла дисциплину «Экологические основы природопользования». Она должна отражать как многоуровневую проблематику экологически устойчивого развития: планета – страна – регион – населенный пункт, так и специфические отраслевые аспекты. Целесообразно при реализации программы использовать проектный метод, который позволит обучающимся приобщиться к процессу оздоровления окружающей среды.

3. Использовать методический, организационный и экспертный потенциал *Федеральных учебно-методических объединений* для эффективной реализации стратегически важных концепций в образовании. В частности, в рамках экспертизы важно поощрять наличие в ПООП тематики, влияющей на формирование заявленных

во ФГОС общих (универсальных) компетенций. В данной ситуации – это знакомство с экономической замкнутого цикла (циркулярной экономикой), безотходными технологиями, возможностями и угрозами со стороны природоподобных (конвергентных) технологий, экологическим правом.

В настоящее время существует реальная опасность, что с окончанием Года экологии исчезнет должное внимание и интерес общества к экологической проблематике. Ее решение требует системного подхода, поскольку не под силу ни отдельным общественным институтам, ни многочисленным энтузиастам. Любые другие задачи будут неактуальны для общества в условиях стремительного ухудшения качества среды обитания человека. Необходимо обеспечить «всеобщность и комплексность экологического образования, которая должна системно проявиться при формировании соответствующих образовательных программ для всех уровней образования» [16].

#### Литература

1. V Всероссийская конференция по экологическому образованию: программа (Москва, 20–21 нояб. 2017 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vernadsky.ru/>
2. V Всероссийский съезд по охране окружающей среды. Секция 13. Вопросы экологического образования и просвещения: взгляд в будущее: программа (Москва, 12 дек. 2017 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://ecotech-expo.com/>
3. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экологическое образование для устойчивого развития: реализация научного наследия академика Г.А. Ягодина // Экологический ежегодник. 2017. № 10.
4. Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития. Обучение сегодня в интересах устойчивого будущего: совещания заинтересованных сторон, 10–12 нояб. 2014 г., Айчи-Нагоя, Япония [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/>
5. Глебов В.В. Экологическая психология: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008.
6. Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сб. ст. науч.-практ. конф. (Москва, 4–5 дек. 2017 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pirao.ru/>
7. Дзятковская Е.Н. Экологическое образование – от предметных к личностным результатам // Экологический ежегодник. 2017. № 10.
8. Коптюг В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): информ. обзор. Новосибирск: СО РАН, 1992.
9. Мамедов Н.М. Теоретические основы экологического образования // Экологическое образование и устойчивое развитие. М., 1995.
10. Мелешко В. Количество колледжей и техникумов в России сократилось более чем на тысячу за пять лет // Учительская газета. 12 мая 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/>
11. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. М., 1989.
12. О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития: Указ Президента РФ от 04.02.1994 № 236 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/>
13. О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию: Указ Президента РФ от 01.04.1996 № 440 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/>
14. О проведении в Российской Федерации Года экологии: Указ Президента РФ от 05.01.2016 № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/>
15. О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ от 19.04.2017 № 176 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/>
16. Об охране окружающей среды: Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (в ред. от 31.12.2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/>
17. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению под-

- готовки 08.03.01 Строительство: Приказ Минобрнауки РФ от 31.05.2017 № 481 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/>
18. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): Приказ Минобрнауки РФ от 22.12.2009 № 788 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/>
19. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.06 Сетевое и системное администрирование: Приказ Минобрнауки РФ от 09.12.2016 № 1548 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.crpo-mpu.com/>
20. Об Экологической доктрине Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2002 № 1225-р [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/>
21. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений» от 27.12.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/>
22. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года: Резолюция, принятая Генер. Ассамблеей ООН 25 сент. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/>
23. Цели развития тысячелетия: документ ООН, 2000 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unrussia.ru/ru/documents>
24. *Meadows D.H., Meadows D.L. et al. The Limits to Growth. New York: Universe Books, 1972.*
- 
-

---

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧИЛИЩЕ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА

*М.А. Гусаков, директор,  
С.С. Филиппов, профессор,  
доктор пед. наук  
(Санкт-Петербургское училище  
олимпийского резерва № 1)*

---

В современных условиях, когда конкуренция на международных спортивных аренах постоянно возрастает, предъявляются новые, более высокие требования к подготовке спортивного резерва. Они сформулированы в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года [7]. Одним из важных элементов в системе подготовки спортивного резерва в нашей стране являются училища олимпийского резерва (УОР). В настоящее время их деятельность регламентируется Приказом Министерства спорта России [5].

Согласно п. 15 этого приказа, училище олимпийского резерва обеспечивает подготовку спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации путем реализации основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена в области физической культуры и спорта и осуществления спортивной подготовки на тренировочном этапе (этапе спортивной специализации), этапе совершенствования спортивного мастерства, этапе высшего спортивного мастерства.

Задачами УОР, направленными на обеспечение подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации, являются:

- обеспечение подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации в режиме круглогодичного тренировочного процесса;
- обеспечение питания, проживания, медицинского, медико-биологического и психологического сопровождения, материально-техническое обеспечение, в том числе обеспечение спортивной экипировкой, спортивным оборудованием и инвентарем спортсменов, их проезда к месту проведения тренировочных мероприятий (в том числе тренировочных сборов) и спортивных мероприятий и обратно, проживания и питания в период проведения тренировочных мероприятий (в том числе тренировочных сборов) и спортивных мероприятий, а также в период следования к месту проведения тренировочных мероприятий (в том числе тренировочных сборов) и спортивных мероприятий и обратно;
- реализация общеобразовательных программ и программ среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта и использование спортсменом полученных знаний в тренировочном процессе;
- организация и проведение официальных спортивных мероприятий;

- обеспечение участия спортивных команд в официальных спортивных мероприятиях.

Данный приказ положен в основу разработки уставов училищ олимпийского резерва нашей страны.

Анализ различных характеристик образовательной и спортивной деятельности обучающихся в УОР, их совмещение всегда являлось предметом научного поиска [1; 3]. Однако для современных, возросших требований к образовательной и спортивной практике нужны новые подходы. При этом важно выявить особенности указанных видов деятельности, чтобы учесть их в организации образовательного процесса.

В этих целях необходимо рассмотреть УОР, где осуществляется образовательная и спортивная деятельность, как педагогическую систему. Такой анализ целесообразно осуществлять, опираясь на системный подход. Этот подход, как известно, предполагает выделение системы, ее структуры, компонентов как на уровне системы в целом, так и каждой ее подсистемы. Для этого следует опираться на теоретико-методологические подходы, изложенные в работах [4; 7; 9].

В настоящей статье используется понятие педагогической системы, которое дала *Н.В. Кузьмина*. Автор определяет педагогическую систему как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе [4, с. 13–14]. Данное определение с позиций системного и деятельностного подходов дает основание рассмотреть УОР как педагогическую систему с выделением соответствующих подсистем. Поэтому, на наш взгляд, рассматриваемая образовательная организация как целостная, открытая, самостоятельная педагогическая система включает следующие основные подсистемы:

- система управления (директор, заместители директора);
- общеобразовательная школа (осуществление образовательной деятельности на основе образовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования);

- колледж (осуществление образовательной деятельности на основе образовательных программ среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 «Физическая культура»);
- спортивная школа (осуществление спортивной подготовки на основе ФССП по видам спорта);
- методические и предметно-цикловые комиссии;
- учителя общеобразовательной школы и преподаваемые ими учебные дисциплины;
- преподаватели колледжа и преподаваемые ими учебные дисциплины;
- учебные классы, в которых осуществляется образовательный процесс;
- учебные группы, в которых осуществляется образовательный процесс;
- учащиеся определенного класса;
- студенты определенного курса;
- абитуриенты, выпускники других педагогических систем, желающие продолжить свое образование в училище олимпийского резерва;
- выпускники общеобразовательной школы;
- выпускники училища.

На основании упомянутых нормативных документов, выделенных компонентов модель педагогической системы УОР может быть представлена следующим образом (рис.).

Открытость училища олимпийского резерва как педагогической системы предполагает связь с внешней средой. На рисунке показано несколько организаций, с которыми взаимодействует Училище олимпийского резерва № 1. Комитет по физической культуре и спорту Санкт-Петербурга является учредителем УОР № 1 и в соответствии с действующим законодательством осуществляет управленческие, контрольные функции по отношению к организации.

Комитет по образованию Санкт-Петербурга в соответствии с действующим законодательством осуществляет аккредитацию, лицензирование образовательной деятельности училища.

Чтобы представить спортивную деятельность УОР, приведем несколько цифровых данных, характеризующих ее. В таблице 1 приведены данные, отражающие контингент обучающихся



Общеобразовательная школа  СДЮШ	Министерство спорта РФ		Министерство образования и науки РФ		Рынок труда
	↓		↓		Вузы  Физкультурно-спортивные организации
	Комитет по физической культуре и спорту СПб		Комитет по образованию СПб		
	↓	↑	↑	↓	
	<b>СПб Училище олимпийского резерва № 1</b> Система управления				
Общеобразовательная школа – ФГОС основного общего и среднего (полного) общего образования <b>Образовательная деятельность</b>					
Абитуриенты	Учащиеся	Цели Содержание Организация Технологии Результат		Учителя	Выпускники
	Спортивная школа <b>Спортивная подготовка – ФССП по видам спорта</b>				
	Колледж – ФГОС среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 «Физическая культура» <b>Образовательная деятельность</b>				
СДЮШОР	Студенты	Цели Содержание Организация Технологии Результат		Преподаватели	Центр олимпийской подготовки  Сборные команды
	Ресурсное обеспечение: кадровое, финансовое, материально-техническое, информационное, программно-методическое и др.				

Рис. Модель педагогической системы Училища олимпийского резерва № 1

Таблица 1

**Состав обучающихся УОР № 1, которые тренируются на различных этапах спортивной подготовки**

№	Этап спортивной подготовки	2015/2016 уч. год	2016/2017 уч. год
1	Количество обучающихся в группах на этапе «Высшее спортивное мастерство»	141	133
2	Количество обучающихся в группах на этапе «Совершенствование спортивного мастерства»	206	223
3	Количество обучающихся в группах на этапе «Тренировочные группы»	160	148

спортсменов, тренирующихся на различных этапах спортивной подготовки.

Приведенные в таблице 1 данные будут информативны в том случае, если приведены объемы тренировочной нагрузки на каждом из этапов спортивной подготовки. В таблице 2 эти нагрузки представлены на примере вида спорта плавание [6].

Как видно из содержания таблицы 2, этапные нормативы довольно высокие, требуют значительных временных затрат. На этапах «Совершенствование спортивного мастерства» и «Высшее спортивное мастерство» – это практически двухразовые тренировки в день. При этом следует учитывать вызовы обучающихся-спортсменов на тренировочные сборы и спортивные соревнования. Так, например, по годовому отчету УОР № 1 за 2016/2017 учебный год спортсмены колледжа участвовали в 71 трениро-

вочном мероприятии в Российской Федерации, было 44 выезда на соревнования в пределах Российской Федерации. В УОР № 1 оформлено 730 приказов на выезды спортсменов на тренировочные мероприятия.

Представленная на рисунке модель, а также данные, отражающие объемы тренировочной нагрузки обучающихся-спортсменов, представляют специфические особенности УОР, которых нет в других образовательных организациях. Эти особенности обусловлены организацией деятельности в УОР по совмещению реализации общеобразовательных программ и программ среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта и режима круглогодичного тренировочного процесса, содержащихся в Приказе Министерства спорта России [5].

Таблица 2

### Нормативы максимального объема тренировочной нагрузки

Этапный норматив	Тренировочный этап	Этап совершенствования спортивного мастерства	Этап высшего спортивного мастерства
Количество часов в неделю	20	28	32
Количество тренировок в неделю	9–12	9–14	9–14
Общее количество часов в год	1040	1456	1664
Общее количество тренировок в год	468	468	468

Таким образом, к специфическим особенностям организации образовательного процесса в УОР следует отнести:

- 1) обеспечение подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации в режиме круглогодичного тренировочного процесса;
- 2) реализация образовательных программ общеобразовательного основного общего и среднего общего образования и среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта, что обеспе-

чивает определенную преемственность и непрерывность в образовании обучающихся;

- 3) реализация в структуре училища программ спортивной подготовки и образовательного процесса, что требует тесного взаимодействия тренера, учителя (преподавателя) и обучающегося;
- 4) длительное отсутствие обучающихся-спортсменов в училище из-за участия в тренировочных сборах и соревнованиях, что требует оптимизации образовательного процесса.

Эти специфические особенности налагают свой отпечаток на организацию образовательного процесса в УОР и создание необходимых условий для обучения учащихся и студентов, которые находятся вне стен училища.

В то же время определенный интерес вызывает вопрос: на что направлена мотивация

студентов-спортсменов: на получение образования или на получение диплома? Для решения этой задачи в 2016/2017 учебном году было проведено тестирование студентов всех курсов УОР № 1 по адаптированной методике *Т.И. Ильиной* [2, с. 433–434]. Результаты тестирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Характеристика студентов по результатам тестирования по методике «Мотивация обучения в УОР» (абсолютные данные)**

Курс	Пол		Место жительства		Спортивная квалификация				
	ж	м	СПб	общезитие	массов. разряд	1-й разряд	КМС	МС	МСМК
Студенты, ориентированные на получение знаний									
I	5	7	5	7	–	7	5	–	–
II	4	9	3	10	1	4	7	1	–
III	4	4	3	5	–	2	4	2	–
IV	8	10	7	11	–	–	7	9	1+13МС
Всего	21	30	18	33	1	13	23	12	2
Студенты, ориентированные на получение диплома									
I	2	1	1	2	–	1	2	–	–
II	1	6	3	4	–	1	5	1	–
III	1	1	1	1	–	–	1	1	–
IV	3	1	2	2	–	–	1	3	–
Всего	7	9	7	9	–	2	9	5	–

Как видно из содержания таблицы 3, большинство студентов УОР № 1 ориентированы на получение знаний. Таких респондентов оказалось 76,1%.

В этих условиях возникает острая необходимость оптимизировать образовательный процесс в УОР, чтобы, с одной стороны, обеспечить подготовку спортивного резерва для сборных команд страны, а с другой – создать условия для получения обучающимися-спортсменами качественного образования с опорой на личностно ориентированный подход.

Для этого в УОР разрабатывается гибкий график образовательного процесса, используются современные педагогические технологии, создаются индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся, активизируется

самостоятельная работа обучающихся, реализуется гибкий график обучения, индивидуальный график консультаций педагогов, используются ИКТ, развивается единая информационно-образовательная среда образовательной организации и др. Такой подход дает возможность готовить кандидатов в сборные команды страны по разным видам спорта и специалистов со средним профессиональным образованием области физической культуры и спорта.

**Литература**

1. Ахметов С.М. Модернизация процесса подготовки специалистов физической культуры в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2004. 51 с.

2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
  3. *Карнаухов Г.З.* Социально-педагогическая регуляция подготовки профессиональных кадров и квалифицированных спортсменов в полиструктурной функциональной педагогической системе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 58 с.
  4. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989.
  5. Об утверждении требований к обеспечению подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации: Приказ Минспорта России от 30 окт. 2015 г. № 999. URL: <http://www.minsport.gov.ru/documents/ministry-orders/28502/> (дата обращения: 10.01.2018).
  6. Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта плавание: Приказ Минспорта России от 03.04.2013. № 164. URL: <http://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/27867/> (дата обращения: 10.01.2018).
  7. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 7 авг. 2009 г. № 1101-р. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90500/e9cb35da6f06ab8a3f7d43086823a39e524a77b7/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500/e9cb35da6f06ab8a3f7d43086823a39e524a77b7/) (дата обращения: 10.01.2018).
  8. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
  9. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
- 
-

---

## ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*И.Н. Гущина, аспирант  
Саратовского государственного  
университета им. Н.Г. Чернышевского,  
учитель Лицея № 37 (г. Саратов)*

---

На сегодняшний день, в связи с введением новых стандартов образования, одним из наиболее важных вопросов, связанных с подготовкой будущих педагогов, является уровень достигнутых ими результатов. В контексте компетентного подхода важное значение приобретает такой результат, как готовность к будущему профессиональному самообразованию. Представление будущим педагогом себя как профессионала, а также определение им перспектив профессионального роста и развития является продуктом его созидательной и прогностической деятельности. Именно хорошо обозначенная перспектива будущей профессиональной деятельности, собственного профессионального развития и служит критерием эффективности процесса становления образа «Я – будущий педагог».

В современных условиях готовность к постоянному саморазвитию является неотъемлемой составляющей деятельности педагога. Однако определение такой готовности не может ограничиваться характеристиками опытности, мастерства, производительности труда, его качества в тот момент, когда совершается соответствующая деятельность. Не менее важно при оценке готовности определить внутренние силы личности, ее потенциалы и резервы, существенные для повышения производительности ее профессиональной деятельности в будущем. Подготовка студентов к профессиональному саморазвитию осуществляется в процессе общей профессиональной подготовки и имеет общие с ней компоненты. В то же время она имеет свои специфиче-

ские особенности, обусловленные характером педагогической деятельности и требованиями к личности, ее осуществляющей.

Саморазвитие педагога – непрерывный, сознательный, целенаправленный процесс личностного и профессионального совершенствования, основанный на взаимодействии внутренних значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов и направленный на повышение уровня профессионализма педагога, развитие профессионально значимых качеств и аккумулярование педагогического мастерства, опыта, профессиональных знаний.

Таким образом, на основании понимания личности, механизмов и процессов ее становления можно выделить следующие основы создания воспитательной среды, направленной на формирование готовности к саморазвитию:

- обеспечение разнообразия среды, позволяющей удовлетворять потребности и интересы воспитанников, апробировать и утверждать их собственные позиции, ценности, смыслы;
- уважение и принятие воспитанника как самоценной личности, признание его права на самостоятельное построение жизненного пути;
- поддержка активности и автономности воспитанников, помощь в преодолении трудностей и в решении возникающих проблем;
- актуализация рефлексивной деятельности воспитанников, использование в качестве



объектов осознания как элементы непосредственного опыта (представления, знания, умения, отношения), так и мотивы, основания своей деятельности, вплоть до личностных ценностей;

- актуализация самоопределения в отношении собственного жизненного пути, построения перспективы будущего, собственного «Я идеального» в контексте духовно-нравственных ценностей;
- трансляция образцов личностной зрелости, нравственных выборов, направленности на саморазвитие через проявление педагогами собственной личностной позиции, целей, ценностей, приобщение воспитанников к опыту собственной личностной организации.

По мнению *В.И. Загвязинского, К. Роджерса, А. Маслоу, М.Г. Мерзляковой*, для качественного формирования готовности к саморазвитию будущего педагога необходимо рассмотреть ряд внутренних (субъективных) и внешних (объективных) условий. Педагогические условия, созданные сознательно, обеспечивают эффективное развитие и протекание необходимого процесса [4].

Одним из условий является процесс адаптации будущего педагога в учебном заведении. Проблемой адаптации занимались *В.И. Селиванова, В.А. Слостенин* и др. Адаптация, по их мнению, представляет собой приобщение личности к различным видам деятельности, происходящим в определенной среде, а также усвоение полученного опыта из этой среды. Другими словами, процесс адаптации является непрерывным усвоением личностного социального опыта в определенной среде. Тем самым процесс адаптации происходит у будущих педагогов как к новым условиям их жизнедеятельности, так и к выбору будущей профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность в данном контексте будет выступать в роли профессиональной адаптации будущего педагога [3, с. 35–37].

Следующим важным условием является самостоятельная работа будущего педагога. Каждый хочет стать успешным человеком, грамотным и высококлассным специалистом своего дела, а это может сделать только тот, кто об-

ладает высокими навыками самостоятельной работы, имеет качественную профессиональную подготовку, умеет быстро и четко адаптироваться к любым новым условиям труда, а также быть конкурентоспособным. *Е.М. Зайко* определяет ряд критериев, которые характеризуют уровни развития самостоятельности [5, с. 18]:

- когнитивные критерии, в рамках которых одновременно наблюдаются гибкость, глубина, конкретность, обобщенность, осознанность, системность знаний;
- личностные критерии, показывающие ответственность, самоорганизованность, способность к самоконтролю, настойчивость, дисциплинированность студентов;
- деятельностные критерии, отражающие умения проявлять полноту знаний, анализировать, сравнивать, обобщать, применять полученные знания на практике, оперировать составными элементами деятельности, последовательно выполнять операции.

Самостоятельную работу, по мнению *В.Б. Бондаревского*, мы можем рассматривать как «работу над проблемно-познавательными заданиями, решение системы творческих заданий, подготовку докладов, сообщений и рефератов по всем учебным предметам, выполнение заданий, требующих глубокого изучения дополнительной литературы, проведения опытов, экспериментов, наблюдений, сравнений и сопоставления различных фактов» [1, с. 65].

Определяя главную задачу самостоятельной работы, можно сказать, она создает установку на самообразование, саморазвитие и получение теоретических, профессиональных знаний, умений и навыков в рамках выбранной профессии. При изучении каждой дисциплины организация самостоятельной работы должна представлять единство трех взаимосвязанных форм деятельности: внеаудиторная самостоятельная работа; аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; творческая, в том числе научно-исследовательская, работа.

Рассмотрим виды самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов включает в себя, согласно рекомендациям по организации

самостоятельной работы студентов профессионального учебного заведения:

1. Подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским, лабораторным и др.) и выполнение соответствующих заданий.
2. Самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами.
3. Подготовку к практикам и выполнение заданий, предусмотренных практиками.
4. Выполнение письменных контрольных и курсовых работ.
5. Подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе курсовым, цикловым и комплексным экзаменам и зачетам.
6. Подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной (дипломной) работы, магистерской диссертации.
7. Работу в студенческих научных обществах, кружках, семинарах и т.п.
8. Участие в работе факультативов и т.п.
9. Участие в научной и научно-методической работе кафедр, факультетов и других учебно-научных подразделений образовательного учреждения.
10. Участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, конгрессах и т.п.
11. Другие виды деятельности, организуемые и осуществляемые учебным заведением, факультетом, кафедрой и органами студенческого самоуправления [6, с. 48].

Таким образом, можно сделать вывод, что умения и навыки, полученные в ходе самостоятельной работы, а также стремление заниматься ею смогут стать хорошей основой для профессионального саморазвития будущего педагога.

Внутренние условия готовности к саморазвитию напрямую зависят от профессиональной направленности. Для формирования готовности к профессиональному развитию будущих педагогов необходимо создание определенной учебной среды, которая будет обеспечивать качественный процесс образования и создавать условия, положительно влияющие на профессиональное развитие в целом.

Образовательная среда эффективно влияет на подготовку к профессиональному саморазвитию будущих педагогов, способствуя формированию личностных качеств:

- образовательного потенциала, т.е. ценностных ориентаций в профессиональной сфере, представлений о профессии и социальных установках на овладение ею, профессиональной компетентности, интеллектуальности, способности к самообразованию, психологической грамотности;
- творческого потенциала, т.е. инициативности, креативности, социальной активности, настойчивости, организаторских качеств;
- коммуникативного потенциала, т.е. открытости, эмпатийности, деликатности, доброты, толерантности, чувства такта, сочувствия, интуиции, способности к сопереживанию, порядочности, готовности к сотрудничеству;
- нравственного потенциала, т.е. честности, ответственности, регулирования своего поведения, понимания своих возможностей, духовной и общей культуры, гражданственности, патриотизма;
- психофизиологического потенциала, т.е. самостоятельности, мобильности, гибкости, дисциплины, настойчивости, самоуважения;
- квалификационного потенциала, т.е. уверенности в себе, предприимчивости, конкурентоспособности, интеллектуальной зрелости (развитые познавательные интересы, умение найти конструктивное решение проблемы, критичность мышления и т.д.).

Каждое из названных качеств позволяет будущему педагогу постоянно саморазвиваться, самореализовываться, а также профессионально самосовершенствоваться.

Готовность к саморазвитию будущих педагогов также непосредственно зависит от уровня подготовки преподавателей вуза к организации процесса формирования такой готовности у студентов.

Информационные технологии способны влиять на постоянное саморазвитие и самообразование будущего педагога. Широкие возможно-

сти современных ИКТ делают их универсальным инструментом в обучении и позволяют широко применять на учебных занятиях. Использование информационно-коммуникационных технологий создает такие возможности для студентов, как осуществление отбора необходимой информации в соответствии с их интересами и потребностями; оптимальные условия для самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, способствующие удовлетворению познавательного интереса к изучаемому предмету [2].

Можно сделать вывод, что условия формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов представляют собой специально организованные в образовательной среде учебного заведения ситуации или обстоятельства, затрагивающие педагогические, организационные и психологические стороны всего педагогического процесса, реализация которых обеспечивает высокую степень саморазвития будущих педагогов.

#### **Литература**

1. *Бондаревский В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985.
2. *Гераськин А.С., Недогреева Н.Г.* Разработка тестового комплекса для развития познавательной самостоятельности студентов // Среднее профессиональное образование. 2009. №12.
3. *Глазунова К.Е.* Проблема адаптации первокурсников в условиях педагогического университета // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: материалы науч.-метод. конф. / под общ. ред. Е.В. Шишмаковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.
4. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. М., 2001.
5. *Зайко Е.М.* Развитие самостоятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 22 с.
6. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов высшего профессионального учебного заведения, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» // Вестник Учеб.-метод. объединение вузов России по образованию в области социальной работы при Минобрнауки РФ. 2003.

---

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

*А.Ю. Журавлев, аспирант  
Ульяновского государственного  
педагогического университета  
им. И.Н. Ульянова*

---

Развитие коммуникативных умений и навыков обучающихся является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики, поскольку успешность профессиональной деятельности современного специалиста во многом определяется эффективностью его взаимодействия в коллективе, основанной на доверительном сотрудничестве в совместных формах профессиональной работы. Формирование и развитие коммуникативных умений студента педагогического вуза трудиться в команде не только способствует повышению у него мотивации к саморазвитию, активизации познавательной творческой активности, самодисциплины, навыков деятельности в коллективе, профессиональной самостоятельности, мобильности, но и является основой его профессионально-педагогической компетентности.

В психолого-педагогических исследованиях (В.С. Безрукова, Э.В. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, А.К. Маркова и др.) доказано, что коммуникативные качества личности, умение работать в коллективе, в команде не являются врожденными, а формируются и развиваются в человеке в процессе взаимодействия, общения, деятельности. Формирование и развитие коммуникативных качеств личности, умений работать в команде у студентов педагогического вуза не происходит само собой, автоматически, по ходу образовательного процесса, а требует особого управления, специаль-

ных организационно-педагогических условий, создания комфортной творческой атмосферы в процессе обучения.

Коммуникативные умения и навыки учителя как основа его профессионально-педагогической компетентности связаны прежде всего с его профессиональной деятельностью в педагогическом коллективе, работой с учащимися и необходимостью разрешения постоянно возникающих проблемных педагогических ситуаций, взаимодействием с родителями учащихся [1; 7]. Проблеме формирования коммуникативной компетентности педагога, ее функций, структуры и содержания посвящены труды многих ученых (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Л.А. Петровская и др.).

Указанная проблема в современной педагогике, как показал опыт, эффективно решается путем использования коллективных форм обучения, различных культурно-массовых мероприятий, применения творческих методов, таких как метод мозгового штурма, проведение занятий в форме коллективных деловых игр, викторин, конкурсов и т.п. [3, с. 43]. Эти коллективные творческие мероприятия способствуют формированию основы умения работать в команде – коммуникабельности. В большой современной педагогической энциклопедии также подчеркивается, что коммуникабельность – это «способность людей устанавливать деловые контакты, отношения» [7, с. 236].

В формировании и развитии коммуникативных умений студента используются следующие формы работы:

- конкурсные мероприятия познавательной направленности (брейн-ринг, клуб веселых и находчивых – КВН);
- художественная самодеятельность (вокально-инструментальный ансамбль, хореографические студии, кружок молодежной моды и дизайна и др.);
- туризм, посещение музеев, массовые посещения тренажерного зала, фитнес-клубы, занятия аэробикой, йогой и др.;
- учебно-производственные экскурсии, ознакомление с историческими ценностями, местами боевой славы и др.;
- концерты, постановки спектаклей с участием студентов;
- спортивно-массовые мероприятия, спартакиады и др.

Студенческая команда определяется *А.В. Ивлевым* как «неформально организованная группа студентов, которые, понимая взаимозависимость и необходимость в образовательном процессе командного взаимодействия и имея твердую установку на совместную эффективную творческую деятельность и сотрудничество, способны соединить индивидуальные идеи и опыт каждого для принятия рационального решения различных задач и достижения наилучших результатов».

*А.В. Ивлевым* определяются следующие этапы и уровни формирования и развития студенческой команды:

- 1-й этап – адаптация и группирование;
- 2-й этап – кооперация и нормирование деятельности;
- 3-й этап – функционирование.

Эти этапы в свою очередь связаны с соответствующими уровнями коллективного (командного) взаимодействия:

- 1-й уровень – сплоченная рабочая группа студентов;
- 2-й уровень – эффективная команда студентов;
- 3-й уровень – эффективный организационный студенческий комплекс [3].

Во многих социально-экономических и психолого-педагогических исследованиях доказано, что успех в деятельности современного специалиста во многом определяется эффективностью взаимодействия в коллективе, основанного на доверительном сотрудничестве в коллективных формах профессиональной деятельности. Особенно важны коммуникативные качества, как мы уже говорили, в деятельности педагога, который не только взаимодействует в коллективе педагогических работников и с учащимися, но также обязан развивать указанные качества у учащихся.

Развитие коммуникативных качеств личности у студентов требует особого управления обучением, условием осуществления которого является создание творческой атмосферы в процессе обучения.

Умение работать в команде не может формироваться само собой, по ходу образовательного процесса, и в его основе лежат взаимодействие, взаимное отношение к совместной деятельности, определение и преодоление различных препятствий, совместный анализ коллективной работы, что возможно при обсуждении деятельности с использованием различных вариантов широко известного метода мозговой атаки, который является одним из наиболее распространенных и популярных методов активизации выбора вариантов и генерирования идей при решении какой-либо проблемы. Эффективность применения указанного метода при формировании умений работать в команде заключается в том, что каждый обучающийся имеет возможность выступать и как «генератор идей», и как «эксперт».

В процессе проведения мозговой атаки определен ряд условий:

- участвовать в мозговом штурме может любой желающий, независимо от возраста, специальности, должности;
- запрещен любой вид критики;
- приветствуются высказывания оригинальных, фантастических идей;
- происходит обсуждение и анализ абсолютно всех, без исключения, идей.

Подобные методы, как указывают исследователи (*С.И. Вульфсон, М.А. Галагузова, С.А. Новоселов* и др.), положительно влияют на учебно-воспитательный процесс, способству-



ют развитию коммуникативной компетентности, умений работать в команде, критического мышления [6, с. 24].

Другим эффективным направлением в формировании и развитии умений работать в команде являются конкурсы, в которых так же, как и при проведении творческих дискуссий, проявляются и развиваются коммуникативные качества личности в игровой, соревновательной обстановке [2, с. 43].

В творческих конкурсах особенно ярко проявляются личностные качества студента, формируется чувство товарищества.

В современных методах организации деятельности коллектива применяются различные правила работы в команде, в том числе и такие:

- Решения принимайте совместно.
- Не давите своим авторитетом.
- Воспринимайте командную работу как школу профессионализма.
- Записывайте все идеи.
- Контролируйте свои эмоции.
- Принимайте критику.
- Не работайте на износ.
- Распределяйте обязанности.
- Строго придерживайтесь плана.
- Пресекайте интриги.
- Будьте скромны.
- Отдохните вместе [4].

Будущему педагогу также необходимо освоить методики выявления коммуникабельности. Можно применить следующий метод определения коммуникабельности по следующим признакам:

- Способность вести разговор на любую тему.
- Получение истинного удовольствия от беседы.
- Умение непринужденно выступать перед большой аудиторией.
- Компетентное и доступное изложение своей собственной позиции – без стеснения, независимо от ситуации.
- Выбор стилистической окраски и тона речи с учетом индивидуальных особенностей слушателей.
- Умение поддерживать на протяжении требуемого времени интерес публики [5].

Далее приводятся методы и приемы по развитию коммуникабельности:

1. Стараться сохранять спокойствие, быть уверенным в своих силах. Лишняя суета, повышение либо понижение голоса во время разговора недопустимы.
2. Не допускать поспешных выводов о человеке по его социальному статусу, внешнему облику.
3. Найти в партнере положительные качества, чтобы настроиться на конструктивное сотрудничество, что и предполагает умение работать в команде.
4. Необходимо научиться слушать своего коллегу. Умение слышать и слушать – настоящее искусство [5].

Таким образом, в различных игровых формах, творческих диспутах, конкурсах формируются профессионально значимые качества будущего педагога, его умения работать в команде, поскольку он в процессе педагогической деятельности взаимодействует в коллективе коллег-педагогов и учащихся.

### **Литература**

1. *Адамьянц Т.З.* Социальные коммуникации: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2009.
2. *Гайнеев Э.Р.* От мини-конкурсов – к вершинам мастерства // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 11.
3. *Ивлев А.В.* Развитие студенческой команды в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 24 с.
4. *Ильина Н.* Как научиться работать в команде: 12 ключевых правил. URL: <http://bbf.ru> (дата обращения: 01.03.2018).
5. Коммуникабельность. Умение работать в команде. URL: <http://fb.ru/article...kommunikabelnost...v...natselennost-na...>
6. *Набатова Л.Б., Гайнеев Э.Р.* Творческо-конструкторская деятельность студентов как средство формирования их критического мышления // Среднее профессиональное образование. 2009. № 8.
7. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ

*А.А. Науменко, аспирант  
Московского городского  
педагогического университета*

Все острее в России проявляются проблемы современной семьи. Дифференцированный характер интересов и потребностей «отцов» и «детей» четко просматривается в выборе форм современного досуга, который ориентирован в основном не на семью, а на отдельно взятых ее членов [2, с. 94]. Семья является создателем и создателем культурных ценностей, творцом цивилизации. Особая роль в реализации педагогической функции семьи принадлежит совместной досуговой деятельности, которая представляет собой часть свободного времени, используемую для общения, потребления ценностей духовной культуры, любительского творчества, прогулок, развлечений и других форм нерегламентированной активности, способствующей сохранению, восстановлению и развитию физического и духовного здоровья человека, его интеллектуальному совершенству [1, с. 83].

Современная российская система образования – это прежде всего универсальная система открытого, гибкого, персонифицированного, непрерывного образования личности на протяжении всей жизни. В основе существующей концепции реформирования и развития системы образования в России лежит принцип непрерывного образования, способствующий обновлению содержания знаний, получению новых профессий, творческому развитию личности на протяжении всей жизни [6, с. 90].

Дополнительное образование является независимым структурным компонентом всей системы образования, реализуя тем самым принцип непрерывности. Современная система дополнительного образования – это не только отдельные учреждения, направленные на развитие тех или иных способностей детей и подростков, это система, дающая возможность по-

лучения дополнительного образования в любой образовательной организации, начиная с дошкольной.

Важное место в решении проблемы организации содержательного семейного досуга отводится образовательным и социально-культурным учреждениям [7, с. 48]. Проведенное нами научное исследование (2016–2018 гг.), позволяет сделать вывод, что современная система дополнительного образования является развивающим пространством для ребенка и его семьи, направленным на организацию семейного досуга. При этом важной задачей для современной системы учреждений дополнительного образования является организация комплексного взаимодействия учреждений дополнительного образования с родительской общественностью в вопросах организации семейного досуга.

Семейный досуг – это вид развивающей деятельности, определяющий возможности для каждого ее участника по реализации здорового образа жизни, духовного развития, личностного роста при учете индивидуальных интересов и потребностей [5, с. 60]. При правильной организации семейного досуга он благотворно влияет на все стороны жизни семьи, удовлетворяет различные духовные потребности ее членов, реализует восстановительную функцию [4, с. 88]. Семейный досуг может оказывать восстановительное и развивающее воздействие на детей и взрослых только при условии, что он приносит удовольствие каждому члену семьи [3, с. 92].

По нашему мнению, семейный досуг может реализовать все заложенные в нем функции при условии его целенаправленной организации с помощью учреждений дополнительного образования. Важным показателем в оценке сформированности семейной досуговой дея-

тельности является наличие уровней развития досуга.

Первый уровень – оптимальный. Он характеризуется социально значимыми компонентами досуговой деятельности, такими как полезность, творчество, объединение, организованность. На этом уровне присутствует атмосфера сотрудничества и сотворчества, которая определяется мобильностью отношений родителей и детей, обуславливает существование семьи как коллектива. Такой двусторонний контакт способствует организации постоянной совместной деятельности в семье, формированию общесемейных традиций.

Второй уровень – допустимый. На этой стадии развития характер досуга связан с активным потреблением, т.е. семья ориентируется на посещение выставок, кинотеатров, музеев, ходит в походы и ездит на рыбалку, реже занимается спортом и путешествует. Данный уровень семейного развития в области совместного досуга показывает, что члены семьи знают о досуге, но практические умения и навыки в организации досуговой деятельности у них слабо сформированы.

Третий уровень – низкий. Он связан с пассивным потреблением культурных благ. В семьях с таким уровнем досуга преобладают следующие виды занятий: редкие совместные прогулки, прием гостей, хаотичные застолья, телевизор, редкие походы в кино. Такой способ организации досуга не объединяет членов семьи. В таких семьях повышается конфликтность, эмоциональный фон носит отрицательный характер, значение досугу не придается.

Каждому из представленных уровней сформированности семейной досуговой деятельности соответствуют определенные критерии развития уровня досуговой культуры.

Респонденты, соответствующие первому уровню (оптимальный), обладают высоким уровнем развития досуговой культуры. Их характеризует умение грамотно распределять свое свободное время; их усилия направлены на рациональное и содержательное проведение семейного досуга; они проявляют повышенный интерес к досуговым мероприятиям; активно участвуют в художественно-творческой деятельности учреждений дополнительного образования, проявляют инициативу в организации и поста-

новке различных культурно-досуговых программ для детей и родителей, демонстрируют наличие разносторонних интересов.

Представители второго уровня (допустимый) умеют грамотно распределять свое свободное время, однако желание рационально и содержательно проводить семейный досуг проявляется эпизодически; иногда участвуют в художественно-творческой деятельности учреждений дополнительного образования, инициативу в организации и постановке культурно-досуговых программ для детей и родителей проявляют редко, демонстрируют избирательный интерес к досугу, имеют небольшой круг интересов. Это все показатели среднего уровня развития досуговой культуры.

Критерии третьего уровня (низкие): родители не умеют грамотно распределять свое свободное время; не проявляют желание рационально и содержательно проводить семейный досуг; интерес к досуговым мероприятиям проявляют крайне редко; не принимают участие в художественно-творческой деятельности учреждений дополнительного образования, не проявляют инициативу в организации и постановке культурно-досуговых программ для детей и родителей; демонстрируют несформированность социально значимой мотивационной направленности, у них отсутствуют умения и навыки самоорганизации.

Для выявления особенностей сформированности досуговой культуры родительской общности нами было проведено эмпирическое исследование. Оно проводилось в период с 2016 по 2018 г. В эксперименте принимали участие семьи, чьи дети посещают учреждения дополнительного образования. Общее количество респондентов составило 568 человек – 184 семьи, где в основном 2–3 ребенка.

Определение уровня сформированности досуговой культуры респондентов проводилось с помощью анкеты «Особенности сформированности досуговой культуры родительской общности». При этом метод анкетирования использовался в сочетании с методом интервью, так как именно эти методы дают наиболее четкие и быстрые результаты. Семьям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся их представлений о досуге и непосредственных видах его организации.

Таблица 1

## Тематическое направление секции, которую посещают дети

№	Тематическое направление секции	Количество детей, %
1.	Изобразительное (художественно-эстетическое)	28,3
2.	Инженерно-техническое	10,6
3.	Естественно-научное	14,2
4.	Физкультурно-оздоровительное	35,4
5.	Краеведческое (образовательный туризм)	8,8
6.	Социально-педагогическое	2,7



Рис. 1. Предпочтения респондентов в совместном проведении досуга (%)

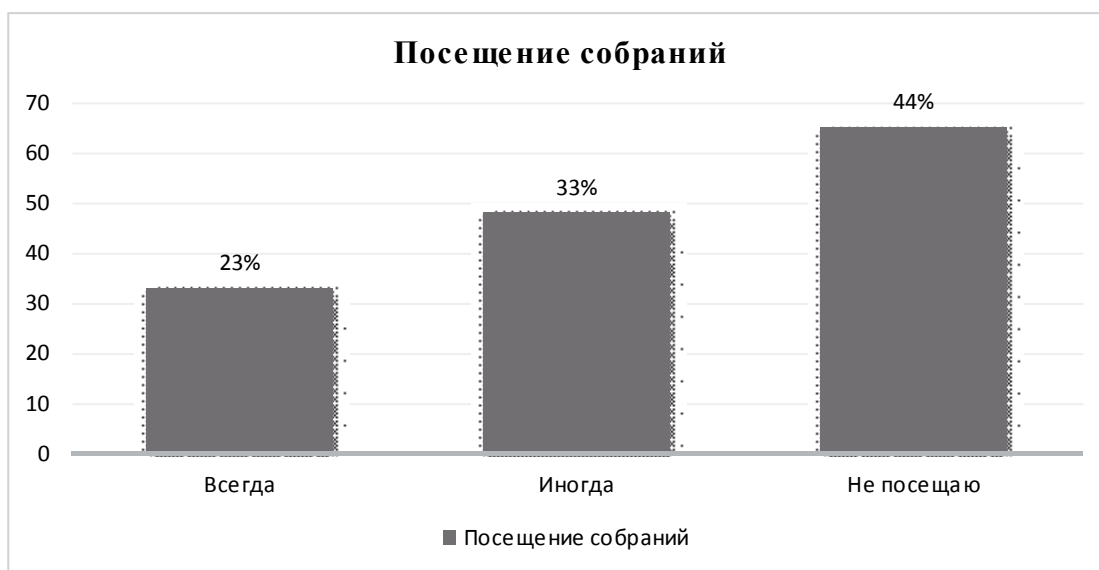


Рис. 2. Виды семейного досуга респондентов (%)

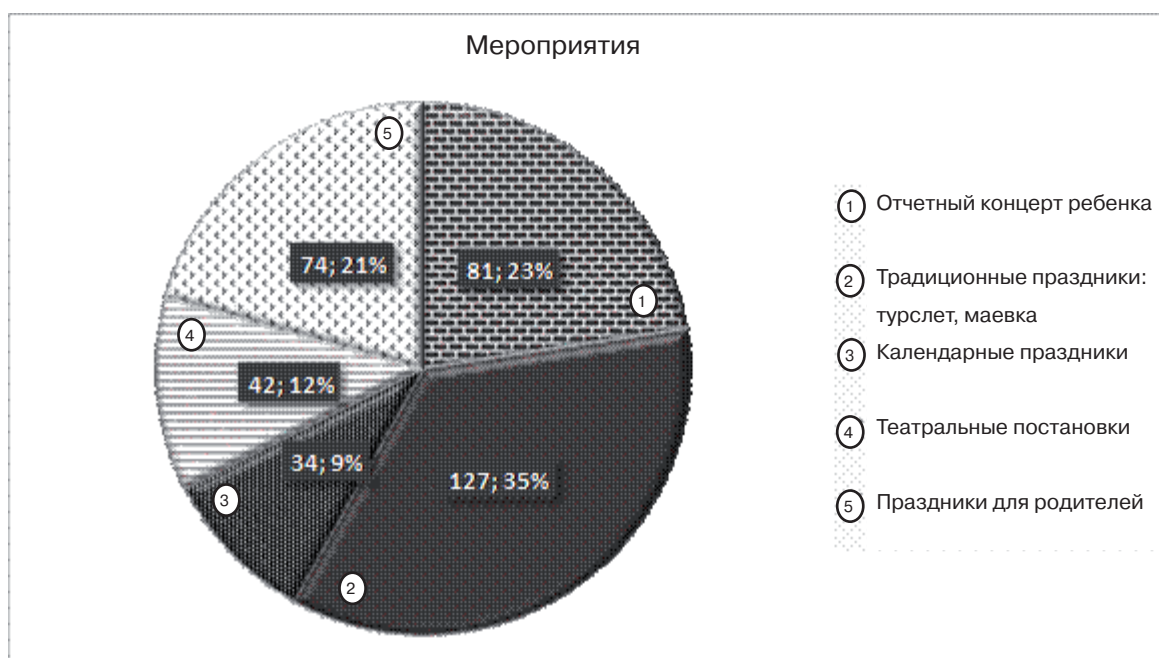
Таблица 2

Осведомленность о работе учреждений и секций дополнительного образования, %

Полная	51,2
Частичная	41,8
Не имеют информации	7



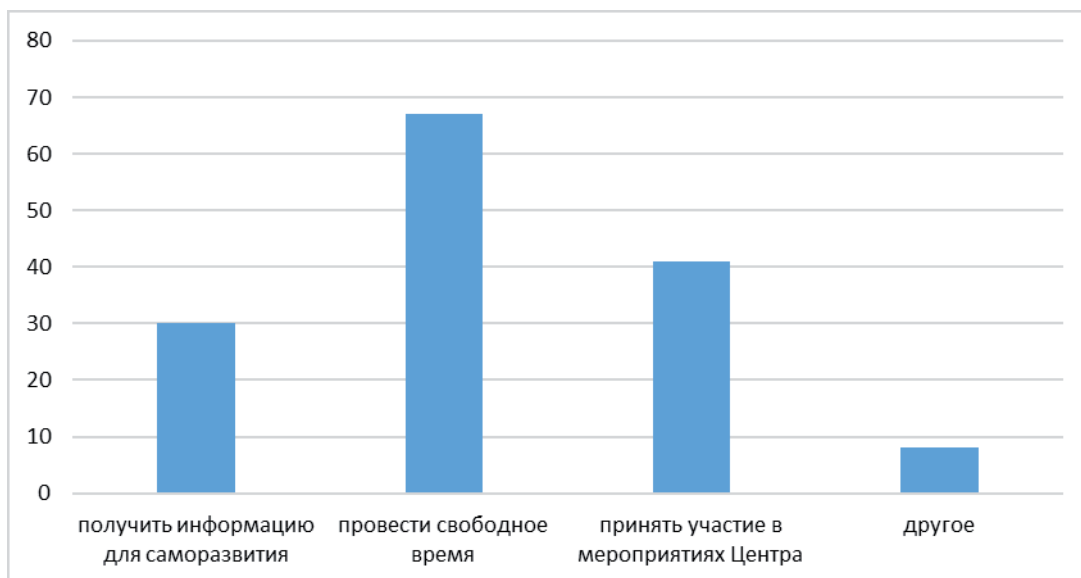
**Рис. 3.** Частота посещения собраний с руководством учреждений дополнительного образования



**Рис. 4.** Наиболее востребованные мероприятия для родительской общественности (чел./%)



Следующим этапом стало выявление у опрошенных представителей родительской общест-венности цели посещения мероприятий учреж-дений дополнительного образования.



**Рис. 5.** Цели посещения мероприятий учреждений дополнительного образования (%)

На вопрос анкеты «Принимаете ли Вы участие в культурных программах учреждений дополни-тельного образования?» респонденты дали сле-дующие ответы:

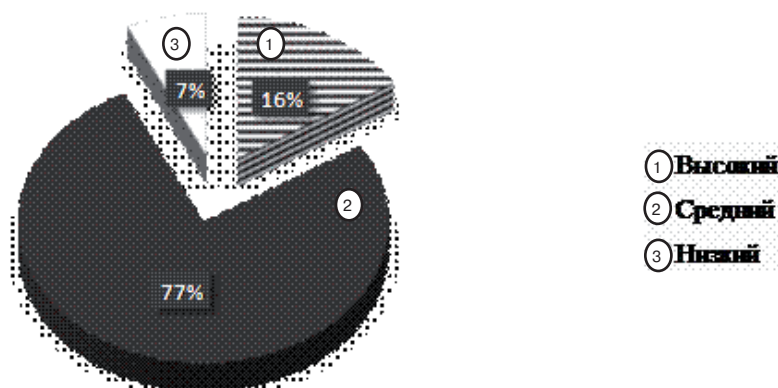
Таблица 3

**Участие родителей в культурных программах учреждений дополнительного образования**

№	Вариант ответа	Респонденты, %
1	Участвую	67
2	Хотел бы принять участие	48
3	Не участвую	31

По результатам анкетирования мы опреде-лили, что из всех участников эксперимента 7% обладают низким уровнем досуговой культуры, 77% – средним и 16% – высоким.

Уровни сформированности досуговой культу-ры у участников эксперимента представлены на рисунке 6:



**Рис. 6.** Уровень сформированности досуговой культуры участников эксперимента

Низким уровнем сформированности досуговой культуры обладают 7% опрошенных семей, так как не проявляют желания рационально и содержательно проводить семейный досуг. У 77% семей был определен средний уровень развития досуговой культуры. Данные семьи умеют грамотно распределять свое свободное время, однако желание рационально и содержательно проводить семейный досуг проявляется эпизодически. Высоким уровнем сформированности досуговой культуры обладают 16% семей, для которых характерно умение грамотно распределять свое свободное время, повышенный интерес к досуговым мероприятиям, инициатива в организации и постановке культурно-досуговых программ для детей и родителей, наличие разносторонних интересов.

Таким образом, взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью должно осуществляться в направлении повышения уровня досуговой культуры семьи, организации разнопланового содержательного семейного досуга, использования разнообразных форм, средств и методов социально-культурной деятельности.

#### **Литература**

1. *Ганьшина Г.В.* Методика преподавания специальных дисциплин. М.: МГПУ, 2017.

2. *Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В.* Формирование здорового образа жизни семьи средствами рекреативных технологий // *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 3.
3. *Грибкова Г.И., Умеркаева С.Ш.* Организация семейного досуга в условиях культурно-образовательной деятельности музея // *Социально-культурное партнерство: вуз – музей – библиотека в условиях инновационного развития.* М., 2016.
4. *Киселева О.И., Медведь Э.И.* Исторический экскурс педагогических основ формирования эстетической культуры личности // *Российская наука в современном мире: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. В.Б. Соловьев.* М., 2015.
5. *Левина И.Д., Опарина Н.А.* Художественно-творческое развитие детей средствами народной культуры // *Среднее профессиональное образование.* 2016. № 3.
6. *Медведь Э.И.* Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования: учеб. пособие. М.: МГПИ, 2012.
7. Формирование здорового образа жизни современной семьи: коллектив. моногр. / А.В. Бабаев, Е.В. Бабаева, Г.В. Ганьшина [и др.]; под ред. Г.В. Ганьшиной. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2017.

---

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Г.Н. Павлова, аспирант  
Московского городского  
педагогического университета*

---

Детство – это прежде всего период зарождения и развития потенций, возможностей ребенка. Но эти потенции не являются абстрактными – безразличными к тому содержанию, которому открыт развивающийся ребенок. Они вполне специфичны, будучи укорененными в сфере культурно-исторического бытия людей.

Подлинная универсальность возможностей ребенка не в том, что он открыт для усвоения любой информации, формирования любых психических качеств и свойств, а в том, что ребенок – конечно, при соответствующих педагогических условиях – может освоить фундаментальные начала творческого потенциала [7].

Подобная открытость служит лишь необходимым условием для превращения исторически выработанных образцов действия в предмет особой творческой, поисково-преобразующей активности ребенка. В силу этого такие образцы уже на ранних этапах онтогенеза могут претерпевать внутренние существенные преобразования в контексте собственной деятельности ребенка. В форме таких преобразований ребенок заново конструирует ее новые смысловые органы (например, детское творчество), инициативно расширяя границы своего индивидуального опыта – той локальной зоны ближайшего развития, границы которой непосредственно задает взрослый. Поэтому самодетерминация целостного способа деятельной жизни ребенка становится логической доминантой его бытия.

Движущей силой психического развития ребенка является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематиза-

ция. Это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию незавершенной, неопределенной формы различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта, самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений.

В процессе своего развития ребенок творчески осваивает не только уже исторически сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся, объективно пребывающие в становлении формы человеческой ментальности. Ребенок специфическим образом участвует в порождении указанных форм. На его глазах и при его участии перестраиваются сами всеобщие, целостно образующие основания деятельности людей. Наряду с этим деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение «готового» социального опыта, приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей. Это можно проследить в процессе совместной продуктивной деятельности.

Процесс социализации – это включение ребенка в общество. Это сложный, многофакторный и многовекторный процесс, который слабо прогнозируем в конечном результате. Тем более что процесс социализации может продолжаться в течение всей жизни человека, переплетаясь с историческими, идеологическими, экономическими, культурными и прочими процессами. Например, созданная Э. Эриксоном концепция полного жизненного пути личности, где автор сравнивает воспитание детей в различных куль-

турах и раскрывает положения о том, что в каждой культуре имеется свой особый материнский стиль, который матерью воспринимается как единственно правильный. Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет.

*Л.С. Выготский* – основатель культурно-исторической концепции развития личности – считал, что развитие ребенка осуществляется от социального к индивидуальному. «Среда выступает в качестве источника развития высших психических функций. Движущей силой социального развития выступает обучение» [1, с. 184–294].

Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка исторических особенностей человека. Обучение вызывает у ребенка тягу к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками. Влияние взрослого (среды) не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. И от того, как деятельность будет построена и осуществлена, зависит развитие ребенка. Процесс развития – это самодвижение субъекта благодаря его деятельности в предмете; факторы наследственности и среды являются необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности.

Вхождение ребенка в социальную жизнь осуществляется также через подражание, являющееся такой формой поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему осваивать нормы социальной жизни.

Социализация, понимаемая как взаимодействие личности со средой, обуславливает адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам людей. В гуманистической зарубежной педагогике и психологии сущность социализации представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающей ее саморазвитию и самоутверждению (*А. Маслоу, К. Роджерс* и др.).

В отечественной педагогике и психологии понятие «социализация» представлено как

«усвоение индивидом социального опыта», как «вхождение в социальную среду, приспособление к ней, овладение определенными ролями и функциями» [2, с. 11]. По мнению *И.Б. Котовой* и *Е.Н. Шиянова*, смысл социализации раскрывается на пересечении таких процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Самореализация выступает как проявление внутренней свободы и адекватное управление собой в социальных условиях. Саморазвитие – это процесс, связанный с преодолением противоречий на пути к достижению духовной, физической и социальной гармонии.

*А.В. Петровский* выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации: детство, где адаптация личности выражается в овладении нормами социальной жизни; отрочество – период индивидуализации, выражающейся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»; юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития. В процессе социализации человек примеряет на себя различные роли [2, с. 11]. Это положение позволяет размышлять о поиске игрового содержания, которое позволило бы ребенку апробировать различные роли. Ролевое поведение помогает или закрыть каналы личной информации, которые он не хочет проявить перед обществом, или внедриться глубоко в деятельность и сознание, что превращается в его Я.

Следует отметить, что о личностно развивающей социализации можно говорить тогда, когда в социальном пространстве взаимодействия людей воспроизводятся эмоциональные тональности, которые служат ребенку в качестве эталонов. Растущая и развивающаяся личность должна иметь возможность соотносить свои эмоциональные переживания с эмоциональными переживаниями близкого окружения, а затем, сравнивая, развивать и корректировать свою эмоциональную сферу.

Ребенок, как и любой взрослый, в течение всей жизни нуждается во взаимопонимании как особом феномене социализации. Взаимопонимание позволяет согласовывать цели деятельности, раскрывать способности, доверять друг другу.

Социализация – процесс противоречивый, так как, с одной стороны, человек должен отвечать требованиям общества, а с другой – противостоять негативным влияниям общества, тормозящим его индивидуальное развитие. Воспитание же рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, дошкольное и школьное воспитание). Воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессом социализации.

Воспитанию присущи две основные функции: упорядочивание всего спектра влияний на личность и создание условий для ускорения процесса социализации с целью развития личности. Но при этом, как отмечал *Д.И. Фельдштейн*, «активность ребенка есть необходимое условие воспитательного процесса, но сама эта активность, формы ее проявления и уровень ее осуществления должны быть сформированы. В процессе воспитания педагог выступает как активное начало, наряду с активностью ребенка» [8, с. 173].

Среди многочисленных факторов социализации особое место занимают отношения среди сверстников. В группе сверстников выделяют функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения [5, с. 48]. Функционально-ролевые отношения проявляются в игре скрыто и неявно, вне контроля взрослого. Эмоционально-оценочные отношения осуществляют коррекцию поведения сверстников в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности на основе симпатии, дружественных привязанностей и т.п. Личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи, возникшие на основе значимости мотива одного ребенка для другого.

Детское общество является моделью взрослого общества. Именно в нем дети усваивают нормы поведения и морали. Автономность детского сообщества проявляется в детской субкультуре как феномен, характеризующийся совокупностью черт, отличительных от взрослого сообщества, от общепринятых норм, ценностей и стереотипов. В нем создаются детьми собственное пространство, особый свод правил, собственное видение мира и способы его отражения. Оно начинает выполнять первичные функции социализации.

Правила, введенные в жизнь ребенка, позволяют ему приобщаться к опыту взрослых, жить по их законам. Человек, приученный подчинять свою жизнь правилам, может самоорганизовываться и самодисциплинироваться в любых жизненных ситуациях.

В этом случае правила выступают регулятором личности в социуме. Детство – своеобразный период жизни человека, где маленький ребенок строит ее по своим внутренним законам. Ребенок живет вне правил взрослых людей.

Взрослые подчиняют ребенка своим правилам с глубоким убеждением, что они вводят таким образом ребенка в жизнь и приспособляют к социуму. Однако эти правила иногда вызывают сопротивление у ребенка. Внутренний мир ребенка представлен чувствами, эмоциями, удивлением, открытием, погружением в некоторую тайну. На первый взгляд правилам нет места в жизни ребенка. Но, с другой стороны, сам ребенок стремится установить эти правила, говоря другим: «Здесь нельзя играть, а здесь – можно», «Я с тобой буду дружить, если ты будешь выполнять это». Правила не имеют национального характера, так как доминантная ценность любой культуры – это раскрыть принцип жизни и отношений людей. Правила творят мир и картину нравственно-эстетических, эмоционально-рациональных и социально-ценностных отношений между людьми. Познанные через ценности культуры, они приобщают к модели жизни своего народа при сохранении общего ценностного ядра: «способ – результат», который не имеет национальных характеристик. Ребенок ищет собственную модель поведения, создает образ собственной жизнедеятельности, но сохраняя при этом общечеловеческую схему жизни: «способ – результат». *А.П. Валицкая* определяет дошкольное детство как ориентационный период, когда устанавливается язык мира. Правила – это язык социума, а ценность – язык культуры. Первые отражают модель социальных отношений, а вторая – меру этих отношений, их значимость [6].

Правила, наполненные ценностями, позволяют заложить в ребенке основы для осмысления отношений его внутреннего мира и внешнего мира, определить границу между «хочу», «я сам» и «свобода, достоинство, независимость». Гражданское общество может



остаться целостным и жить в мире и согласии в том случае, если взрослые обратят внимание на воспитание в ребенке ощущения меры и границ, свободы и дозволенности посредством понимаемой и доступной детскому восприятию малой литературы как золотого фонда культуры.

Таким образом, процесс социализации выступает пространством многообразных взаимоотношений. В них ребенок приобретает или чувство свободы, самостоятельности, силы достигать желанных целей, или теряет чувство достоинства, уважения окружающих, приобретая страхи, неуверенность. В социуме проявляется индивидуальность личности, стремление утвердить свою самость, свое Я, создавая тем самым свой социальный образ. Процесс воспитания и социализации может быть обеспечен включением ребенка в пласт культуры и приобщения к правилам, регулирующим жизнедеятельность людей в сообществе.

#### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 2.

2. *Гаджиева У.Б.* Педагогические условия социализации детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
3. *Комарова Т.С.* Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Мозаика Синтез, 2009.
4. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Педагогика, 1988.
5. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Педагогика, 1984.
6. *Степанова Г.* Эмоциональные состояния ребенка-дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада // Дошкольное воспитание. 1998. № 5.
7. *Фельдштейн Д.И.* Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.
8. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Просвещение, 1999.
9. *Хузиахметов А.Н.* Социализация и индивидуализация личности школьника. Казань, 1998.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

---

## **РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Л.В. Шматок, аспирант,  
Е.И. Сухова, профессор,  
доктор пед. наук  
(Московский городской  
педагогический университет)*

---

На современном этапе актуальными становятся вопросы научного обоснования влияния национальных факторов на воспитание детей, для которых восстановление и сохранение культурных традиций начинается со своего региона, города, окружающих улиц и площадей.

Исследователи подтверждают, что чем больше национальных традиций сохраняет народ, тем лучше общество живет, действует эффективнее, ведь традиции – это показатель стабильности и развития общества, которое строит себя на собственной истории и культуре. И напротив,

потеря традиций, распад национальной культуры приводят к социокультурному разделению общества, лишают его самобытности, исторических ценностей, идентичности.

Народные традиции становятся для дошкольника первым и главным шагом в изучении, познании богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, воспитании личностной культуры.

Приобщение детей к русским народным традициям особенно важно в дошкольные годы. Ведь ребенку-дошкольнику в будущем предстоит изучать, сохранять, развивать и передавать далее национально-культурные ценности через социум.

На современном этапе народные традиции должны занять основное место в формировании высоконравственной, культурно образованной личности дошкольников, соответствовать базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в

контексте формирования у детей национальной идентичности.

Период дошкольного детства является для ребенка наиболее ярким по восприятию открытия для себя мира взрослых, особенно близких родственников и людей, их окружающих. Среди множества факторов, способствующих воспитанию патриотизма, выступает русская народная культура, в том числе культура семейного лада.

Ниже представлены формы взаимодействия по приобщению детей к русским народным традициям субъектами педагогического процесса, которыми являются дошкольная образовательная организация (ДОО) и семья (табл.).

На современном этапе в дошкольных образовательных организациях актуально развитие музейной педагогики, дающей возможность исправить исторический диалог дошкольника с культурным наследием прошлого и настоящего.

Таблица

**Формы взаимодействия ДОО и семьи по приобщению детей к русским народным традициям**

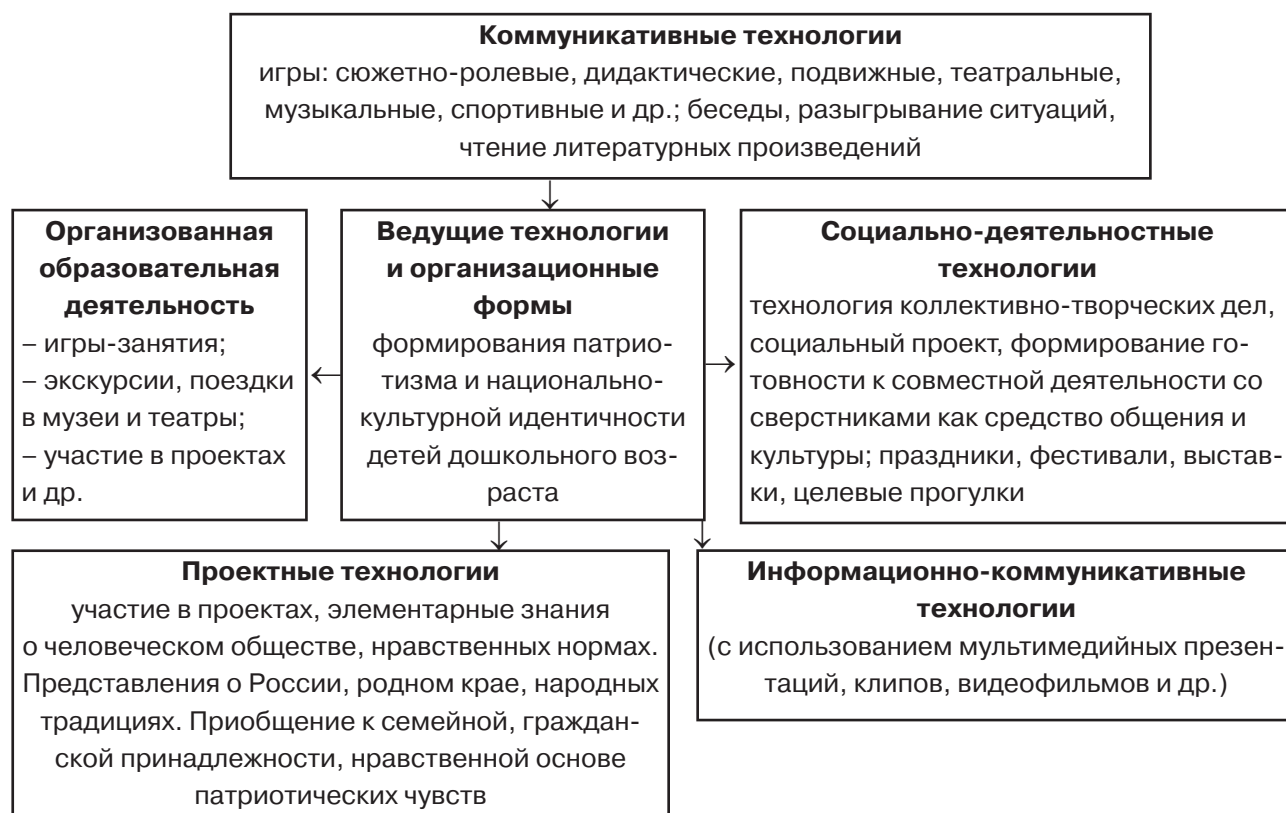
Форма приобщения детей к народным традициям	Субъект педагогического процесса	
	семья	ДОО
Совместная игровая деятельность	Совместная постановка сценок из сказок, подвижные народные игры	«Русская горница», где дети в процессе совместной игры знакомятся с национальными обрядами и традициями, подвижные игры
Тематические беседы с детьми	Беседы на тему: «Традиции русского народа», «О предках и корнях семьи»	Беседы перед календарными праздниками: «Праздник урожая», «Осенины», «Ярмарка», «Коляда», «Веснянка»
Специально организованные наблюдения и экскурсии	Экскурсии по приобщению детей к русским народным традициям (музеи, парады, выставки, театры)	Музеи, парады, конкурсы, выставки, проекты
Совместное участие в праздниках	Пение народных песен вместе с бабушками и дедушками, совместные чаепития	Чаепития, досуги, концерты, проводимые совместно с родителями
Чтение художественной литературы	Чтение русских народных сказок	Чтение и заучивание потешек, сказок, считалок, загадок, использование фольклора в ознакомлении с художественной литературой

Для знакомства детей с русским народным бытом в детском саду желательна оборудовать комнату/помещение, где может быть возрождена обстановка русской избы, расположены такие предметы, как коромысло с ведрами, горшки, лапти, скалка и т.д. В комнате также можно расположить чугунный утюг, корзинку, чугунок, дрова, веник-голик, крынки, кувшины, половичок и др. В избе можно запланировать организованную образовательную деятельность по ознакомлению детей с предметами быта. Дошкольники могут не только рассмотреть, но и попробовать в действии, узнать, как пользоваться тем или иным предметом. Такие занятия носят познавательный характер, потому что детям самим нужно догадываться, для чего был нужен тот или иной предмет, как он использовался.

Занятия в русской избе можно закончить чаепитием у самовара. Во время чаепития дошкольники знакомятся с принятыми на Руси правилами гостеприимства, которыми славен русский народ: «Не красна изба углами – красна пирогами», «Чем богаты – тем и рады», «Какова хозяй-

ка – таков и стол». Узнают историю появления самовара. Чаепитие из самовара – это не просто обычная трапеза, а особенный ритуал, объединяющий за неспешным разговором доброжелательных друг к другу людей. При этом дети могут распределить роли между собой: «гости» наряжаются, «хозяйева» готовят и приглашают к столу: «Извольте, гости дорогие, откусать», «Отведайте печенья». Такое чаепитие дает возможность расширить знания о традициях русского народа. Прощание с гостями всегда сопровождалось благопожеланиями, благодарностью: «Спасибо за приятный вечер», «Спасибо за хлеб-соль». Итоговое занятие может быть связано с проведением мероприятия, например «Забавы вокруг печки».

Анализ современной научно-методической литературы показал, что в дошкольной образовательной организации к наиболее применяемым можно отнести следующие технологии и формы организации, способствующие формированию основ патриотизма и национально-культурной идентичности детей дошкольного возраста (рис.).



**Рис.** Технологии и формы организации, способствующие формированию основ патриотизма и национально-культурной идентичности детей дошкольного возраста

Также можно предложить ввести в календарное планирование работы воспитателей группы такие мероприятия, как «вечера встреч», на которые приглашаются мамы, папы, бабушки и дедушки, где они рассказывают о своем детстве, о своих родителях, предках, о традициях, Родине. Кроме того, полезна образовательная деятельность в кружках народного промысла, которые вели бы сами родители.

Процесс формирования национально-культурной идентичности детей дошкольного возраста должен содержать как сохранение традиций, так и творческое формирование накопленного исторического опыта народа, инновации в их интеграции. Таким образом, сохранение определяет бережное отношение к русским народным традициям, которые в свою очередь предполагают уважительное отношение к традициям других народов, открытость к продуктивно-

му диалогу с ними, результатом которого должно стать духовное взаимообогащение.

#### **Литература**

1. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина?/ под ред. Л.А. Кондрыкинской. М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 13.06.2014 № 1155. URL: [http://273-фз.рф/akty\\_minobrnauki\\_rossii/prikaz-minobrnauki-ot-17102013-no-1155](http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-ot-17102013-no-1155)
3. Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Сер. Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. М.: Центр «Школьная книга», 2012. Вып. 10.

---

## КЛАССИФИКАЦИЯ ПСИХОСОЦИОТИПОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Е.М. Пискарева, учитель  
Средней общеобразовательной  
школы № 66 им. Н.И. Вавилова  
(г. Саратов), канд. пед. наук,  
Ю.М. Измайлова, доцент,  
канд. пед. наук,  
О.В. Кулагина, доцент, канд. пед. наук  
(Саратовский государственный  
аграрный университет  
им. Н.И. Вавилова)*

---

*Психосоциотип личности* – врожденная психическая структура, определяющая конкретный вид информационного обмена человека со средой.

Современному человеку необходимо изо дня в день взаимодействовать с окружающим миром: семья, незнакомцы, товарищи по работе и учебе. Несмотря на постоянную связь людей друг с другом, их внутренняя структура и тип обмена информацией различен. Это хорошо заметно в исследовании уровня психических функций *личности*.

Согласно типологии *К.Г. Юнга*, типы людей можно выделить по следующим характеристикам:

1. *Экстравертный – интровертный.*
2. *Рациональный – иррациональный.*
3. *Мыслительный (логический) – эмоциональный (этический).*
4. *Ощущающий (сенсорный) – интуитивный.*

Итак, переходим к рассмотрению отдельных *дихотомий – альтернатив* личности. Первый пункт основан на разделении типа личности по *первому каналу*, который является основным при получении информации о мире. *Экстраверт*

черпает энергию из окружающей среды, при непосредственном контакте с обществом. Он в своей деятельности ориентируется на состояния каких-либо объектов и фиксирует их свойства в зависимости от рациональности и иррациональности мышления. *Интроверт* находит важность в уединении и *самовоспитании*. Для него константой во внешнем мире являются процессы – т.е. отношения между объектами, их чувства. Таким образом, в случае несоответствия между восприятием и действительностью у этих типов людей происходят следующие действия: *экстраверт* будет изменять объект (например, себя самого), который ему доступен, до полного совпадения, а *интроверт*, напротив, изменит чувства (например, свое отношение к людям).

Именно это и ведет к формированию типовых отличий в отношениях между людьми. В социальной сфере наблюдается следующее: несмотря на то, что каждый человек имеет индивидуальные особенности, общество старается увеличить число *экстравертов* за счет различных видов поощрения их деятельности, из-за чего *интроверты* зачастую выходят за рамки своих предпочтений. Это происходит в образовательных учреждениях и профессиональной деятель-



ности. Многие производственные фирмы набирают штат, опираясь на *экстравертный тип* личности, ведь во многих компаниях главной опорой является сильный, сплоченный коллектив. Также существуют компании-разработчики, опирающиеся на *интровертный тип личности*, ведь их особенностью являются идеи людей с разными взглядами, вне зависимости от их взаимоотношений.

Следующей дихотомией является «разделение» индивидуумов на *рациональные* и *иррациональные*. Деление производится по *второму дополнительному каналу*. Рациональный тип личности характеризуется быстрым, точным решением, повлиять на изменение которого практически невозможно. Человек, накапливающий информацию и не торопящийся с решением, при этом склонный к его изменению, относится к *иррациональному типу личности*.

*Рациональный тип* всегда ставит себя как исключительность, уникальность, а *иррациональный* – как часть чего-то целого, непосредственно связанного с ним. При этом рациональный тип всего *иерархического уровня* «не замечает», поэтому он концентрируется на том, что он видит сейчас и реагирует на изменение ближней ситуации (различия объектов), а *иррациональный* – на общности (схожесть объектов).

В *профессиональной сфере* многие работодатели и производители основываются на *обоих типах личностей*. Для творческих корпораций, компаний необходимы люди, обладающие *иррациональным мышлением*, а в компаниях, связанных со сферой услуг, – *рациональные личности*.

При рассмотрении следующей *дихотомии*, мы разделим людей на два типа: *мыслительный* и *эмоциональный*. *Логики*, как правило, стремятся понять и усвоить закономерности событий, а *этики* – прочувствовать, оценить события. *Логический тип* пытается делать все самостоятельно, старается доказать свою полезность конкретным делом, при этом такой тип самостоятелен в решении задач всего мира. *Этический* же тип чувствует, что его полезность уже доказана и не боится налаживать контакты с людьми, манипулировать их чувствами и эмоциями. *Этики* легче «прощают себя», а *логики* – легче «прощают других».

В противоположностях последней дихотомии выделяют: *сенсорный* и *интуитивный типы*.

Первому присуще обыкновенное понимание событий реальности на основе восприятия, ощущения, а второму свойственна способность к прогнозированию дальнейших действий и событий.

*Сенсорный тип* умеет хорошо заботиться не только о себе, но и о других, отстаивая материальные интересы. *Интуитивный* же ожидает, пока о нем позаботятся другие. *Сенсорика у интуитов нормативна*, как правило, они следуют определенным правилам и нормам. У *сенсорики нормативна интуиция*, поэтому в вопросах времени они очень осторожны. Вследствие чего, *сенсорика* называют *тактиком*, а *интуита* – *стратегом*.

Типология психосоциотипов тесно связана с профессиональной и коммуникативной жизнью какой-либо фирмы. Опытные работодатели, подбирая штат, часто пользуются психологическими знаниями именно этой сферы. Подбор кадровых инженеров и землеустроителей ведется аналогично. В таком случае у работодателей возникает главный вопрос: какими типами личности должен обладать кадастровый инженер и землеустроитель?

Если выбирать между *экстравертом* и *интровертом*, то в данной отрасли специализации более продуктивным работником будет человек с *интровертным типом личности*, ведь главным требованием является точное следование поставленным задачам при выполнении плана. *Экстраверт* же не сможет уйти в работу, предназначенную для личного исследования. Также важным качеством личности будет являться *рациональность* и *логичность мышления*. Ни один инженер не должен иметь вариантность событий в определенном проекте или деятельности, необходимо твердое, сконцентрированное принятие решений и логичность в их выборе. Не менее важной особенностью является наличие *сенсорного типа личности*, ведь его главной особенностью является разработка и следование тактике, а в работе с точными науками необходим именно такой подход. Похожей типологией личности обладал Максим Горький, несмотря на то, что его профессиональная деятельность связана с литературой, он невероятно преуспел в общественной, экономической и политической жизни.

Сегодня нужен специалист, обладающий такими качествами, как творческая инициатива, универсальность мышления, профессиональная

эрудиция, инновационная готовность, способность критически, с учетом новой образовательной парадигмы и локальных особенностей оценивать и трансформировать в реальный учебный процесс необходимые изменения, адекватные современным требованиям к подготовке специалистов, возможностям и потребностям обучающихся, умеющий осуществлять такие виды деятельности, как создание образовательных проектов и реализация их на практике [3].

Специалист по данному профилю, обладающий всеми вышеперечисленными качествами, должен хорошо владеть социально-психологической *компетентностью*, которая представляет собой специальные знания, позволяющие человеку ориентироваться в любой социально-профессиональной ситуации. Таким образом, идущее в России усиление правовых основ государственного строительства, укрепление правопорядка и законности, рост эффективности государственных мероприятий, направленных на более полное обеспечение прав и свобод человека, на строительство правового государства, – все это находится в непосредственной связи с уровнем правовых знаний членов этого общества [4, с. 253–255].

В последних законодательных документах, относящихся к сфере образования (Федеральная программа развития образования, 2000 г.; Национальная доктрина образования, 2000 г.; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года; «Концепция-2020: развитие образования»), акцентируется демократический и гуманистический характер преобразований в сфере образования, направленных на повышение его качества. Соответственно в нормативных документах ставится задача подготовки высококвалифицированных кадров для развития экономики, способных отстаивать интересы Отечества во всех областях жизнедеятельности общества [5].

По мнению *И.А. Зимней*, компетентность является интегрированной системой качеств личности в определенной области, которую формируют в нас со студенческой жизни. Для инженеров компетентность может трактоваться как триада «знания, умения, навыки», сформулированная *М.А. Чошановым*.

Таким образом, руководство любой компании осуществляется в зависимости от реализации самого управления. Именно поэтому классификация дихотомий часто характеризует не отдельного человека в профессиональной деятельности, а весь коллектив какой-либо фирмы. Также любой руководитель, грамотно подходящий к набору штата, будет вникать в психологические характеристики предполагаемых работников с целью поднятия производительности труда. Однако следует помнить, что деятельность одного специалиста не всегда способна отразить работоспособность всей фирмы.

### **Литература**

1. *Измайлова Ю.М.* Интеграция теоретических и практических психолого-педагогических знаний как средство совершенствования знаний будущих инженеров-педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Саратовский гос. ун-т. Саратов, 2006. 25 с.
2. *Иванова Е.М.* Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. *Ковалев А.Г.* Психологическое воздействие: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991. 47 с.
4. *Кулагина О.В.* Становление и развитие правового образования и воспитания в России // Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: сб. ст. IX Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И.Л. Воротникова. Саратов: ООО «Буква», 2015.
5. Педагогика и дидактика высшей школы: учеб.-метод. пособие / И.В. Рыжкова, О.В. Кулагина, Ю.М. Измайлова [и др.]. Саратов: Типография ООО «Амирит», 2017.
6. *Решетникова Е.М.* Игровая деятельность как средство развития речевой компетенции будущих преподавателей профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Саратовский гос. ун-т. Саратов, 2007. 25 с.
7. *Тонконогая Е.П., Кричевский В.Ю.* Об одном из подходов к составлению профессиограмм педагогических кадров // Советская педагогика. 1991. № 3.

---

## ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*С.А. Ефимова, директор  
Самарского областного центра  
профессионального образования,  
доктор пед. наук*

---

В соответствии с действующим нормативным правовым обеспечением одним из государственных аттестационных испытаний в процедурах оценки уровня и качества подготовки студентов по основным профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования выступает защита выпускной квалификационной работы [3; 5]. Процедура защиты выпускной квалификационной работы (далее – ВКР) предназначена для комплексной оценки готовности выпускника к профессиональной деятельности посредством установления соответствия уровня и качества его подготовки:

- требованиям федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), сформулированным в обязательной части образовательных программ СПО;
- квалификационным запросам работодателей, в том числе аккумулярованным в профессиональных стандартах (в вариативной части образовательных программ).

Оценивание значимых параметров ВКР, свидетельствующих о сформированности компетенций, происходит на основе показателей и критериев их оценки, выработанных заранее на основе требований ФГОС СПО, дополнительных компетенций, согласованных с заказчиками кадров (работодателями). ВКР как продукты деятельности выпускников должны оцениваться по

единым и заранее известным всем участникам государственной итоговой аттестации показателям и критериям.

*Показатели* оценки ВКР представляют собой формализованное описание основных оцениваемых параметров продукта деятельности студента и являются свидетельствами освоения им компетенций. Эксперт, определяющий готовность выпускника к профессиональной деятельности посредством оценки выполненной им ВКР, должен рассматривать именно эти (и никакие другие) характеристики данного информационного продукта. Инструмент оценки ВКР разрабатывается в строгом соответствии с заданными показателями.

*Критерий* – это признак (свойство, фиксированная норма качества) продукта деятельности выпускника. Опираясь на критерии, эксперты формируют (выбирают из числа предложенных) оценочное суждение по каждому показателю. Критерии содержат ссылку на эталонные характеристики (регламенты, стандарты), которые где-то утверждены, однозначно зафиксированы или относительно которых имеется согласованное мнение в профессиональном сообществе. В ряде случаев количественное содержание критериев определяется баллами и соответствующими им описаниями (дескрипторами), поясняющими уровень достижений по данному критерию.

Как правило, формулировки критериев по показателям фиксируют определенную характери-

стику продукта, устанавливают соответствие параметра продукта однозначно заданной норме, условиям, ситуации или фиксируют его работоспособность. Например, для оценки разработанного студентом в рамках ВКР программного обеспечения могут использоваться критерии, указывающие на соответствие параметров компьютерной программы характеристикам, заданным в Техническом задании на ВКР, и критерии, устанавливающие работоспособность созданной компьютерной программы.

Следует подчеркнуть, что профессиональная компетенция не может быть признана сформированной, если не подтверждено соответствие критериям хотя бы по одному показателю. При этом можно допустить, что студент совершит незначительное количество принципиальных ошибок. Другими словами, соответствуя всем показателям, работа студента может не соответствовать им по всем критериям оценки. Вместе с тем в списке критериев могут быть такие, несоответствие которым означает невыполнение деятельности с требуемым качеством. Как правило, их отмечают звездочкой (другим символом) около номера показателя, которому данный критерий соответствует [1].

Эксперты, оценивающие ВКР, осуществляют процесс оценки только и исключительно по выработанным критериям, что исключает личное мнение проверяющего и стандартизирует этот аспект оценивания, т.е. обеспечивает надежность и объективность оценки.

В процедурах оценивания по критериям используются различные наборы значений экспертных оценок по показателям. Например, применяются бинарные оценки (по отношению к которым возможны только два однозначных экспертных суждения: «да» или «нет»), означающие, что показатель созданного студентом продукта соответствует или не соответствует критерию (критериям). При переводе бинарных оценок в балльную шкалу логическим значениям бинарных экспертных оценок («да»/«нет») соответствует определенное численное значение (например, 1 балл / 0 баллов).

В практике оценочной деятельности используется также троичная шкала оценок по ряду критериев: «да / да, более чем в половине случаев / нет» (если это необходимо по объективным причинам). Чем более дискретна шкала оценок,

тем выше «разрешительная способность» инструмента оценивания. Однако при этом оцениваемый материал должен позволять вводить конкретные (а не умозрительные) градации оценок.

Следует иметь в виду, что профессиональная компетенция не может оцениваться аналогично знаниевым образовательным результатам – на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», поскольку невозможно овладеть деятельностью частично. Профессиональная компетенция оценивается по бинарной шкале: «освоена/не освоена». Именно такой подход используется в настоящее время при оценке компетенций (квалификаций) соискателей в отраслевых центрах оценки квалификаций.

В рамках существующих нормативных условий функционирования региональных систем СПО необходимо предусмотреть механизм перевода оценок в традиционную пятибалльную шкалу, на основании которой выставляется отметка за выпускную квалификационную работу в документы об образовании. Эта переводная шкала должна быть единой для всех профессиональных образовательных организаций, чтобы обеспечивать сопоставимость качества профессионального образования в разных единицах сети региональной системы СПО.

Для того чтобы оценка достигнутых образовательных результатов выпускника была объективной, в соответствии с квалиметрическими регламентами и нормами необходимо стандартизовать процедуры, показатели и критерии оценки. С этой целью разрабатывается Техническое задание на ВКР, которое представляет собой исходный документ, устанавливающий параметры создаваемого студентом интеллектуального продукта, критерии его оценки, а также, при необходимости, порядок и условия выполнения работ. Эта обязанность, как правило, возлагается на утвержденных в установленном порядке руководителей ВКР, что целесообразно зафиксировать в Положении о выпускной квалификационной работе профессиональной образовательной организации.

Типовая структура Технического задания включает в себя нормативную информацию, в том числе перечень компетенций выпускника, подлежащих оцениванию средствами ВКР; тему и формулировку общей цели ВКР; показатели

и критерии, по которым будет производиться оценка профессиональных компетенций, и другие необходимые сведения.

В ряде опубликованных материалов по подготовке и защите ВКР рекомендуется согласование Технического задания на ВКР с представителями работодателей – заказчиков кадров, в том числе в организации, где проводится производственная (преддипломная) практика [1; 2; 4]. Так, в методических рекомендациях Министерства образования и науки Российской Федерации зафиксировано, что «...выпускная квалификационная работа должна иметь актуальность, новизну, практическую значимость и выполняться, по возможности, по предложениям (заказам) предприятий, организаций, инновационных компаний, высокотехнологичных производств или образовательных организаций» [2, п. 2.4].

Стандартизация процедур оценивания требует формирования специального *Оценочного листа* с критериями оценки показателей и их балльными оценками. Особенности идентификации компетенций выпускников посредством оценки ВКР состоят в том, что для каждой выпускной квалификационной работы необходимо подготавливать индивидуальный Оценочный лист. Эта необходимость связана с тем, что тематика выполняемых работ строго индивидуальна, поэтому параметры ВКР, которые служат показателями для оценивания компетенций выпускников, также различаются.

Как показывает наш опыт, разработку каждого Оценочного листа следует проводить параллельно с составлением конкретного Технического задания на ВКР. И согласовывать с работодателями – заказчиками кадров целесообразно одновременно оба этих документа. Следует еще раз подчеркнуть, что критерии оценки входят в структуру Технического задания на ВКР, поскольку студенты должны знать перед началом выполнения работ, по каким показателям будет оцениваться созданный ими продукт.

Структура Оценочного листа определяется особенностями оцениваемых профессиональных компетенций выпускника и степенью детализации оценочных показателей и содержит *два раздела*:

- 1) раздел, предназначенный для идентификации профессиональных компетенций

выпускника посредством оценки содержания его выпускной квалификационной работы (заполняется руководителем ВКР, рецензентом, членами государственной экзаменационной комиссии);

- 2) раздел, устанавливающий оценки определенных параметров деятельности выпускника в процедуре защиты ВКР (презентация результатов, ответы на вопросы, участие в дискуссии с аргументацией своей профессиональной позиции и т.д.).

Рецензенты и руководители заполняют первый раздел Оценочного листа до защиты ВКР, а члены государственной экзаменационной комиссии (ГЭК) – в ходе аттестационного испытания. Заполнение второго раздела Оценочного листа проводится только в процессе защиты работы.

В связи с использованием методов групповой экспертной оценки во втором случае необходимо применение процедур агрегирования оценок (получения и согласования среднего балла). Эту информацию необходимо отразить в Положении о ВКР образовательной организации.

Показатели и критерии оценки компьютерной презентации (устного выступления) и обсуждения результатов ВКР на публичной защите определяют качество обоснования полученных выводов и результатов, т.е. параметры, верифицирующие авторство выполнения работы. Также происходит согласование экспертных суждений, полученных при оценке содержания выпускной квалификационной работы рецензентами, руководителем, членами ГЭК.

Защита ВКР включает в себя презентацию выпускником основных результатов проектирования/исследования и собеседование с членами ГЭК по продукту, который он подготовил. Поэтому в составе показателей для оценки характеристик коммуникативной деятельности выпускника в ходе защиты ВКР предусмотрены характеристики, верифицирующие авторство полученных результатов.

Для оценки данных показателей формируются критерии-утверждения, которые принимают или не принимают экспертами, например:

- в устном выступлении (докладе) и/или компьютерной презентации, а также в ответах выпускника на вопросы приведено достаточное количество убедительных ар-



гументов, подтверждающих полученные выводы;

- в устном выступлении (докладе) и/или компьютерной презентации, а также в ответах выпускника на вопросы убедительно продемонстрировано авторство полученных результатов, проявляющееся в том, что он:
  - а) осмысленно отвечает на вопросы;
  - б) отстаивает свою позицию в дискуссии;
  - в) демонстрирует знание и понимание содержания ВКР;
  - г) глубоко и полно обосновывает основные выводы по результатам ВКР;
  - д) свободно ориентируется в структуре ВКР.

В ходе идентификации профессиональных компетенций выпускников посредством оценивания их ВКР используется технология поэтапного оценивания. Вначале дипломная работа (проект) рецензируется внешним экспертом (рецензентом), на нее составляется отзыв руководителя, затем в процедуре защиты ВКР свои оценки по тем же критериям независимо друг от друга (в индивидуальном Оценочном листе) представляют члены ГЭК.

Для собеседования с выпускником на защите ВКР, основной целью которого выступает верификация авторства работы, подготавливаются стандартизированные вопросы, которые используются членами ГЭК. Эти вопросы готовят внешние эксперты (рецензенты). Соответственно в договоре образовательной организации с рецензентами должна быть обозначена и разъяснена данная дополнительная функция.

Важнейшим условием эффективности оценочных процедур является открытость и доступность показателей, критериев и регламентов оценивания для всех участников образовательного процесса. Студенты должны быть извещены об этом в начале подготовки ВКР. Перечень типовых примеров показателей и критериев оценки сформированности профессиональных компетенций в рамках всех образовательных программ целесообразно разместить на интернет-сайте профессиональной образовательной организации.

Рассмотренные показатели и нормы позволяют гармонизировать условия подготовки и защиты

выпускных квалификационных работ студентов с требованиями формирующейся в настоящее время Национальной системы квалификаций Российской Федерации.

### **Литература**

1. Ефимова С.А. Выпускные квалификационные работы в системе среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2016. № 12.
2. Методические рекомендации по организации выполнения и защиты выпускных квалификационных работ в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена: Письмо Минобрнауки России от 20 июля 2015 г. № 06-806. URL: <http://pu34.edusite.ru/DswMedia/nrbpis-momonimprf.pdf>
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.08.2013 № 968 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» (в ред. приказа Минобрнауки РФ от 31.01.2014 № 74). URL: <http://base.garant.ru/70500084/>
4. Организация подготовки и проведения государственной итоговой аттестации выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования: метод. рекомендации / Е.К. Скорлуханова, Н.Ю. Слюсарь, С.Н. Рыжиков. Липецк: ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», 2014.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.11.2017 № 1138 «О внесении изменений в Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 авг. 2013 г. № 968». URL: <http://garant.ru/products/ipo/prime/doc/71730408/>



---

## РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

*И.А. Бендик, аспирант,  
Н.И. Гусякова, профессор,  
доктор психол. наук  
(Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск)*

---

В настоящее время образовательная политика Российской Федерации направлена на модернизацию профессионального образования. В этой связи федеральные государственные стандарты опираются на компетентностный подход, целью которого является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки специалиста. Возникает проблема создания комплекса занятий, обеспечивающих качественную подготовку специалистов технического профиля.

Образовательный процесс при реализации компетентностного подхода организуется таким образом, чтобы студент мог самостоятельно решить познавательные, организационные, коммуникативные и нравственные задачи, которые образуют содержание профессионального образования. Понимание собственного внутреннего мира, самоорганизацию внутренних состояний и осмысленность профессиональной деятельности обеспечивает специалисту рефлексия, поэтому можно утверждать о необходимости включения в научный анализ данного феномена.

Нами был проведен анализ существующих научных подходов к определению понятия «рефлексия» в психологии, раскрыто понимание компетентностного подхода в обучении применительно к этому понятию.

В психологии рефлексия понимают как особые процессы и структурные образования, связывающие сферы сознания и мышления (С.Ю. Степанов, В.И. Слободчиков и др.).

В работах А.В. Карпова, проводимых на основе эмпирических данных разных исследований, выделяются различные уровни рефлексии. Эти уровни зависят от степени сложности рефлекслируемого содержания [4].

Внимание ряда ученых обращено к проблеме влияния рефлексии на становление профессиональной компетентности личности. Работа А.П. Гуреева посвящена формированию рефлексии профессиональной деятельности педагога. Н.И. Гусякова рассматривает педагогическую рефлексия в качестве психологического механизма становления профессионального сознания [2]. Н.Б. Крашенинникова описывает процесс развития педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности [5].

Исследования данных авторов еще раз подтверждают положение о том, что в образовательном процессе рефлексия является одним из основных компонентов профессиональной деятельности.

В организации образовательного процесса при реализации ФГОС в системе среднего профессионального образования используются материалы, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода.

В последнее время в научно-педагогической литературе опубликовано большое количество работ, связанных с исследованием сущности и содержания компетентностного подхода

в образовании (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ю.Ф. Фролов и др.). На основе анализа этих работ под компетентностным подходом мы понимаем системный процесс определения образовательных целей, отбора и формирования дидактического содержания, реализации комплекса мер по всестороннему обеспечению профессионального обучения и воспитания, осуществляемый на основе освоения студентами профессиональных и социально-личностных компетенций, формирование которых у выпускников гарантирует высокий уровень владения сложными профессиональными действиями и высокую результативность в практической деятельности [1].

Таким образом, рассмотрев понятие рефлексии, выявив ее значимость, мы пришли к выводу, что фактор развития рефлексии в формировании профессиональной компетентности студентов может выступать в роли ведущего при реализации компетентностного подхода в обучении.

В результате эмпирического исследования рефлексии и рефлексивных возможностей в процессе обучения студентов с первого по четвертый курс были получены следующие данные: низкий уровень рефлексии представлен у 54% обучающихся на первом курсе, у студентов второго курса он составляет 39%. Данные лица в меньшей степени задумываются над собственной деятельностью и поступками других людей, выясняют причины и следствия своих действий как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Также данный уровень рефлексии может быть свойствен обучающимся, которые по уровню профессиональной деятельности имеют результат «ниже среднего» и «низкий». У первого курса число таких студентов составляет 25%, у второго курса – 39%. Эти обучающиеся характеризуются:

- ситуативной мотивацией учения;
- отсутствием стремления к профессиональному совершенствованию;
- незаинтересованностью в получении новой информации;
- затруднениями в определении сущности процесса обучения;
- отсутствием потребности в профессиональных знаниях;
- отсутствием стремления к осмыслению и анализу явлений собственного сознания и профессиональной деятельности.

Средний уровень рефлексии выявлен у 46% студентов третьего курса и 58% – четвертого. Группе с показателем данного уровня рефлексии свойственно анализировать и обдумывать свои поступки и при желании тщательно планировать свою деятельность. Также они могут посмотреть на себя со стороны и оценить себя в глазах другого человека. Но не всегда пользуются этим или пользуются не в полной мере. В эту группу вошли студенты со средним уровнем профессиональной деятельности (третий курс – 64%, четвертый курс – 49%), которым свойственно:

- присутствие как внутренней, так и внешней мотивации в учебной и профессиональной деятельности, мотивации на получение хороших отметок;
- положительно окрашенное отношение к карьере;
- ситуативность включения в получение знаний;
- убежденность в значимости процесса, но не понимание путей его достижения;
- поверхностные знания;
- присутствие элементов самостоятельности в «добывании» знаний;
- попытки проектирования, самоанализа и самооценки своих действий относительно профессии.

Также в данную группу вошли студенты с уровнем профессиональной деятельности «выше среднего» (9% обучающихся третьего курса и 11% – четвертого курса). Они характеризуются наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и профессиональной деятельности, адекватной самооценкой, высоким уровнем гностических и перцептивно-рефлексивных умений, а также наличием активного стремления к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию.

Высокий уровень рефлексии имеется только у 3% испытуемых, обучающихся на четвертом курсе, следовательно, им присущ высокий уровень профессиональной деятельности. Это связано с тем, что студент саморазвивается в каком-либо направлении своей деятельности и стремится к высоким результатам.

Таким образом, можно говорить о том, что уровень рефлексии к четвертому курсу у сту-

дентов колледжа повышается, что может свидетельствовать о сознательном подходе к обучению, тщательном и вдумчивом отношении к изучаемым специальным дисциплинам и своей профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо развивать рефлексию студентов колледжа как в процессе учебной деятельности, так и во внеучебной (тренинговой) деятельности, так как именно внеучебная деятельность априори является более благоприятной, мотивационно привлекательной и психологически комфортной для студента.

### Литература

1. *Войтеховский А.В.* Актуальность и существование компетентностного подхода в высшем образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. г. Минск, 21–22 нояб. 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.libed.ru/konferenciistoriya>
2. *Гулякова Н.И.* Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2010. 43 с.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
5. *Крашенинникова Н.Б.* Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности (на материале пед. колледжа): дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2000. 207 с.
6. *Лазарев В.С.* О научном обеспечении реализации компетентностного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 3.
7. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

## Анонс

### Уважаемые читатели!

Предлагаем вашему вниманию анонс материалов, опубликованных в Приложении № 5 к журналу «Среднее профессиональное образование». Надеемся, что знакомство с опытом работы педагогов будет полезно в вашей практической деятельности, а также для творческого осмысления задач и перспектив педагогической теории и практики.

#### Учебно-методическая работа

**Э.Р. Гайнеев.** Занятие-конкурс как средство диагностики и оценки результатов освоения профессионального модуля

#### Технологии профессионального образования

**В.Е. Ястребова.** Методы активного обучения: классификация и характеристика

**Б.О. Махаева.** Кейс-метод как способ активизации

познавательной деятельности студентов на учебной практике

#### Учебный процесс

**Н.А. Арефина, В.А. Масыгина, Н.Н. Якунина, А.Г. Ямпольская.** Интегрированное учебное занятие: опыт подготовки и проведения

**Р.Р. Сулейманов.** Методика конструирования содержания учебных задач с помощью дидактической инженерии

#### Экологическое образование

**С.А. Филичев, Л.В. Гридаева, О.Д. Лукашевич.** Практикум по экологии для студентов технических направлений образовательных организаций бакалавриата и среднего профессионального образования

#### Инклюзивное образование

**М.А. Сатиаджиева.** Особенности вхождения в студенческий социум колледжа студентов с ОВЗ

---

*К 80-ЛЕТИЮ ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО КОЛЛЕДЖА  
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА*

**КУЛЬТУРА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В.В. Цветков, зам. директора  
по научно-методической работе  
Ленинградского областного  
колледжа культуры и искусства*

---

Ленинградскому областному колледжу культуры и искусства, одному из старейших учебных заведений региона, в этом году исполняется 80 лет. Его судьба теснейшим образом связана с судьбой Ленинградской области, с судьбой страны.

В 1927 г. была образована Ленинградская область, а 10 лет спустя создана Ленинградская политико-просветительная школа Ленинградской области. По Постановлению Совета Народных Комиссаров РСФСР от 9 мая 1938 г. она вошла в сеть учреждений Наркомпроса и была включена в число 57 политико-просветительных школ РСФСР с установлением трехгодичного срока обучения и получением выпускниками среднего профессионального образования.

Шли годы, и каждый исторический период предъявлял свои требования к образованию и подготовке кадров. В эпоху активной индустриализации страны, когда государство являлось единственным организатором и регулятором образовательного процесса, происходило создание политехнол. В дальнейшем начался переход от просвещения к образованию, что отчетливо прослеживается в изменении названия нашего учреждения: Ленинградская политико-просветительная школа (1938–1941), Ленинградская областная культурно-просветительная школа (1948–1953), Ленинградская областная культпросветшкола (1953–1960), Ленинградское областное культурно-просветительное училище (1960–

1989), Ленинградское областное училище культуры (1989–1994), Ленинградский областной колледж культуры и искусства – ЛОККиИ (с 1994 г.).

В современном обществе, переходном от постиндустриального к информационному, креативный (инновационный) тип образования становится ведущим. Такое образование открыто, ему свойственна опора на активность, поиск новых информационных источников и ресурсов, новых способов деятельности. Характеристикой современного общества является его чрезвычайная динамичность и конкурентность, что создает определенную зону риска для развития учреждения. В связи с этим актуальным становится вопрос поиска эффективных способов управления образованием, особенно в условиях, когда регион, в котором находится образовательное учреждение, развивается весьма динамично.

Государственная политика выравнивания социально-экономического положения регионов сменилась концепцией опорных регионов, которые должны стать локомотивом роста как для других территорий, так и государства в целом. Такие регионы становятся лидерами и развиваются по инновационному, интенсивному пути. Одним из них является Ленинградская область, наиболее динамично развивающаяся за последние шесть лет.

Следствием такой динамичности становится изменение образовательных запросов и потребностей населения, развитие образовательной и

культурной инфраструктуры, расширение сферы услуг. Возрастает и соперничество, которое требует высокого уровня функционирования организации для поддержания ее конкурентоспособности. Прежние формы управления не могут учитывать все многообразие факторов, влияющих на эффективность образовательного учреждения, поэтому в современное управление образованием прочно вошли понятия менеджмента, стратегического анализа, стратегического планирования, стратегического управления для обеспечения устойчивости развития.

Проведенный стратегический анализ показал, что ЛОККиИ имеет сильные стороны. К ним относится наличие сбалансированного управления, сочетающего единоначалие и коллегиальность, высокий уровень качества подготовки выпускников, хорошая методическая обеспеченность образовательного процесса, высокопрофессиональный кадровый состав, огромная воспитательная работа, хорошие материально-технические условия. При этом в перспективе необходимо учесть недостаточную развитость проектных управленческих команд и инициатив, не всегда высокий уровень социализированности выпускников, целостности инновационных практик в русле стратегического развития учреждения, проблемы в раскрытии профессионального потенциала педагогов и практико-научного обобщения богатого опыта деятельности колледжа.

В связи с этим становится актуальным проактивный характер управления образовательным учреждением, которое строится на всестороннем анализе среды, предвидении рисков, понимании собственных возможностей и ограничений, а также инициировании процессов, которые приведут к желаемому результату. Проактивное управление (управление равных) – это управление с целью построения будущего состояния системы на основе анализа внешней и внутренней ситуаций, современных тенденций развития системы дополнительного профессионального образования [1].

Проактивный тип управления дает возможность полноценного системного функционирования организации с ее нацеленностью на желаемый результат. Проактивное управление – это управление процессом синергетического объединения деятельности лидеров различных

уровней для достижения социально значимой цели: создание активного социального института ЛОККиИ в культурной среде Ленинградской области.

Проактивное управление строится на основе того, что любая организационная инновация фактически является социальным проектом и должна изначально разрабатываться и проектироваться как социальный (социокультурный) процесс. Это почти императивное требование к инновациям современности, поскольку обширный опыт их внедрения показал необходимость использования принципа «распределенного лидерства» – синергетического взаимодействия всех заинтересованных сторон.

Согласованное видение стратегической цели стимулирует авторскую активность субъектов, преодолевает их стремление к конкуренции и конфликтам, замещая его интеграцией возможностей (сильных сторон) лидеров в решении общих задач. В проактивном управлении существуют следующие приоритеты: согласованная стратегическая цель, распределенное лидерство по всем уровням управления профессиональным образованием, проектная оформленность инициатив и предложений. Результатом использования проактивного управления является появление уникальных достижений (инновационных продуктов, творческих мероприятий, новых моделей поведения и технологий и др.), имеющих социальную значимость.

Проактивная форма управления дает неоспоримые преимущества еще и потому, что помимо системности она строится на субъект-субъектном взаимодействии, что в значительной степени способствует формированию социализированности выпускников. Надо сказать, что проактивное управление собственно таким становится, когда появляется культура труда, культура ответственности, культура профессионального общения. В то же время, проактивное управление формирует саму эту культуру.

Формирование профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций является базовым ядром подготовки современного специалиста. Однако такое качество, как культура специалиста, включает в себя еще ряд более важных, интегративных и многоуровневых качеств.



Культура личности предусматривает необходимость овладения индивидуумом положительным опытом предыдущих поколений, нормами и ценностями, направленными на самоконтроль и творческую реализацию своих способностей, открытость к иной культуре.

Культура организации (Д. Элдридж, А. Кромби, 1974) – это уникальная совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения и т.п., которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей [2].

Культура региона – это суммарная совокупность всех культурных проявлений в границах определенной однородной территории (И.Я. Мурзина, цит. по [3]).

Региональная культура – это общая сквозная специфика разнородных культурных проявлений. В отличие от культуры региона, которая отличается только особенностями бытового уклада и характером повседневности, региональная культура продуцирует собственный тип социокультурных и хозяйственно-экономических связей, отличается по характеру функционирования, продуцирует свой тип личности и оказывает влияние на общенациональную культуру в целом [Там же].

Регион в современных условиях выступает как уникальное образование, имеющее свои исторические корни, обладающее общностью социально-экономических и культурных характеристик, где личность, человек выступает как творец социального и территориального пространства [Там же].

Все уровни культуры имеют и общие признаки: систему ценностей, систему норм, систему обмена, уникальность. Культура (корпоративная, региональная, национальная, мировая) является уникальной данностью и неотъемлемой принадлежностью формирования идентичности человека как носителя этой культуры, как человека труда, как субъекта деятельности. Благодаря этому формируется еще одно сквозное и универсальное свойство – уважение к себе и другим.

Современное общество ждет от специалиста не только широких знаний, высокой компетентности, но прежде всего высокой культуры.

Под культурой специалиста нужно понимать прежде всего его отношение к своей профессии. Только человек, увлеченный ею, всегда

обладает главными качествами профессионала – стремлением к самосовершенствованию, высокой мотивацией, креативностью, инновационной активностью, устойчивостью к профессиональной деформации. Самодетерминация и самоактуализация у таких специалистов выше. Помимо перечисленных внутренних качеств, такой специалист обладает большей готовностью к принятию корпоративных правил, открытостью к взаимодействию с коллегами и представителями профессионального сообщества.

При стратегическом планировании по многим причинам нами была выбрана культура как ключевое, системообразующее явление.

Культура является одновременно пространством работы колледжа, инструментом профессиональной деятельности его выпускника и результатом его взаимодействия с социумом. Можно ли культуру рассматривать как предмет активного воздействия колледжа на развитие отдельных территорий Ленинградской области и каждого конкретного жителя? Для положительного ответа на этот вопрос ЛОККиИ придерживается своего определения понятия культуры. Культура есть «возделывание» совокупности традиций, обычаев, социальных норм, правил, регулирующих поведение тех, кто живет сейчас, и передаваемых тем, кто будет жить завтра.

Главным смыслом этого определения выступает идея «возделывания», активной работы с традициями и инновациями в поведении социума. Значение культуры состоит и в ее объединяющей роли, когда национальные, религиозные, социальные различия не противопоставляют людей друг другу, а делают их сообщество более конкурентоспособным. Культура – это внутреннее напряжение, побуждающее человека соблюдать определенные правила взаимодействия с обществом. Внутреннее напряжение – это система нравственных образцов, добровольно принятых человеком в своем развитии. Развитие культуры – это развитие личности и социальной группы в их непрерывном взаимодействии. Результат развития культуры: культура региона, культура образовательной организации, культура специалиста и культура личности. Для этой активной работы колледж использует инструменты искусства, которое является мостом взаимодействия между личностью и социальной группой,



где талант личности неотделим от культурного развития социума.

Как видно из определения, культура нами понимается в широком значении, где определенные качества личности обеспечивают вхождение в профессию, коллектив, культурный ареал, культуру как материально-духовный феномен общечеловеческого значения. Культура как ключевое понятие определяет и стратегию развития колледжа – создание условий для формирования не только специалиста для учреждений культуры, но прежде всего специалиста высокой культуры, личности.

Стратегическое видение предполагает изменения в деятельности ЛОККиИ, которые произойдут в результате реализации сценария устойчивого развития, представляют собой инновационное развитие колледжа с опорой на традиции его успешной работы в профессиональном образовании. К приоритетным направлениям развития учебного заведения относятся:

- *Развитие социального имиджа колледжа в культурном пространстве Ленинградской области.* На протяжении всех лет своей работы колледж воспринимался общественностью как активный субъект социальной жизни региона. Этот социальный имидж ЛОККиИ как лидера развития культурной составляющей территорий Ленинградской области должен быть раскрыт в современных условиях. Подготовка специалистов для учреждений культуры предполагает формирование особой культуры деятельности ЛОККиИ как драйвера и хранителя культуры региона, работающего по грантам, заказам муниципальных и региональных структур власти и сохраняющего исторические, национальные, этнические, духовные ценности, объединяющие население Ленинградской области.
- *Развитие профессионального статуса колледжа в профессиональном сообществе.* В деятельности современного ЛОККиИ присутствует большое разнообразие инновационных практик, которые были бы интересны всем профессиональным образовательным учреждениям Ленинградской области. В ситуации подготовки студентов к участию в конкурсах WorldSkills и реализации проекта ТОП-региона положитель-

ный опыт работы колледжа с талантливыми студентами, организация конкурсных процедур, организация практик и система независимой оценки индивидуальных достижений выпускников будут востребованы в системе профессионального образования. Однако для диссеминации этих практик инновационный опыт должен быть теоретически осмыслен и приведен в соответствие с требованиями ФГОС. Эта необходимость обуславливает приоритет научно-методического осмысления практической деятельности колледжа в целом и каждого преподавателя в частности, что предполагает включенность учебного заведения в процесс научного исследования приоритетов развития профессионального образования, создание инновационной проектной группы преподавателей, проведение на базе колледжа научно-практических конференций и семинаров.

- *Решение проблемы востребованности специалиста (выпускника) колледжа в социально-экономическом пространстве региона связано с построением системы непрерывного образования специалиста.* В настоящее время в колледже есть опыт работы с абитуриентами, студентами и выпускниками. Чтобы сделать эту цепочку непрерывной, необходимо обеспечить последовательность образовательной деятельности по выявлению одаренных абитуриентов, становлению талантливых студентов и поддержке лидерства выпускников. Развитие лидерства талантливого специалиста предполагает создание образовательного пространства профессионально-личностного развития специалиста в системе вариативного дополнительного образования студентов, волонтерских и социальных проектов, курсов, сотрудничества с работодателями, социальной защиты (постдипломного сопровождения) выпускника, непрерывного характера развития специалиста (вуз и повышение квалификации).

Становление профессионала происходит через погружение в мир профессии, когда сам предмет профессии становится объектом ува-

жения. Но это происходит только тогда, когда труд является социально значимым и приносит пользу людям. Человек труда по-настоящему получает удовлетворение от своей деятельности, когда осознает значимость своей работы для общества. Профессионал – это всегда уникальный специалист и всегда человек высокой культуры.

Многолетнюю заботу и помощь колледж ощущает со стороны правительства Ленинградской области и лично губернатора Ленинградской области *Александра Юрьевича Дрозденко*, а также Комитета по культуре во главе с *Евгением Валерьевичем Чайковским*. Эта поддержка полностью соответствует тем задачам, которые стоят перед регионом-лидером.

В настоящее время Ленинградский областной колледж культуры и искусства – ведущее учреждение, обеспечивающее специалистами всю Ленинградскую область. Современное стратегическое управление, внедрение передовых образовательных технологий, формирование специалиста высокой культуры – ключевые факторы, позволяющие сохранять колледжу лидирующие позиции в сфере региональной культуры.

*Опора на традиции, стремление к инновациям, реализация потенциала талантливой мо-*

*лодежи и ответственность перед обществом* позволяют нам с уверенностью смотреть в будущее.

### **Литература**

1. *Жолован С.В.* Проактивное управление в системе дополнительного профессионального образования в конкурентной среде // Человек и образование. 2014. № 4 (41).
2. *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: учеб.-метод. пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011.
3. *Яковлева Е.Н.* К определению понятия «региональная культура» // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2013. № 4 (28) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=33> (дата обращения: 12.04.2018).

**Tsvetkov Valery Victorovich**  
**(Leningrad Regional College of Culture and Arts)**

***Culture as a Systemically Important Factor of Vocational Education***

**E-mail:** runych2016@yandex.ru

---

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОДАЯ И ШТАЙНЕРА: ОБЩНОСТЬ И РАЗЛИЧИЯ

*А.С. Уткин*

*(Московская государственная  
консерватория им. П.И. Чайковского),  
Т.С. Циркова, аспирант  
Московского городского  
педагогического университета*

---

Данная статья посвящена различным подходам к содержанию и методическому обеспечению уроков музыки в школе, которые могут представлять интерес для современных учителей и быть применены в практической работе. Описанные в статье методы соответствуют современным требованиям системы образования и, что немаловажно, предлагают не только теоретический материал, но и являются стимулом к практической деятельности – музицированию на уроках в обычных общеобразовательных школах. Учитель – творческая и свободная личность: он вправе выбирать программу, по которой будет работать, и методы, которыми будет пользоваться. Это особенно касается предметов гуманитарного цикла, где основной задачей учителя является воспитание ребенка, приобщение к произведениям мирового искусства через самостоятельное творчество.

Нами были рассмотрены две педагогические системы: концепция музыкального воспитания венгерского педагога *Золтана Кодая* и система музыкального образования Вальдорфской школы *Рудольфа Штайнера*.

Целостные педагогические концепции ценны не только своими методами и формами обучения, но также и фундаментальными идеями, которые на протяжении многих лет сплачивают педагогов, дают им силы для «строительства» нового дела. Именно поэтому многие авторские

школы и методики существуют и процветают по сей день.

Истоки систем *З. Кодая* и *Р. Штайнера* можно усмотреть в философии Древней Греции. Оба педагога опираются на идеалы воспитания, в которых музыкальное искусство воспринималось как триединство «мусических искусств» – поэзии, танца и музыки. Кодай стремится следовать античному представлению о музыке и гимнастике как главных средствах воспитания души и тела. Как говорил Кодай, «грек вдыхал музыку даже на рынке» [7, с. 16].

В основе системы образования Штайнера, наряду с древнегреческими идеалами, лежит и философское учение – антропософия. Педагогический потенциал учения заложен в его основах. Это базис педагогических приемов, содержания образования, управления школой и образования учителей.

Поиск новых путей учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине XX в. был направлен на гуманизацию образования. Целью школ нового типа стало воспитание внутренне свободного человека.

*З. Кодай* сформулировал цель своей концепции музыкального воспитания в 1947 г. в статье «Столетний план»: «Цель: Венгерская музыкальная культура. Средства: повсеместное распространение музыкальной грамотности через школы. И, заодно, пробуждение венгерского му-

зыкального сознания как в области художественного (профессионального. – Авт.) образования, так и в воспитании слушателей. Повышение общенационального музыкального вкуса, его постоянное развитие в сторону лучшего и более „венгерского”» [5, р. 247].

Но если Кодаем поставлена конкретная практическая цель воспитания искусством, то, исходя из работ *Р. Штайнера*, можно сформировать наиболее общую, философскую цель: «...непрестанное слежение за воздействием музыкальных сил на внутреннюю жизнь души и за тем, как это восприятие соотносится с этими силами» [2, с. 8]. С одной стороны, музыкальное искусство – наиболее доступное, так как без музыки не обходится ни один день жизни практически любого человека, с другой – музыка вызывает много вопросов у тех, кто хочет понять силу ее воздействия на человека [3].

И *Р. Штайнер*, и *З. Кодай* делали акцент на важности эстетического аспекта в процессе становления личности. Но если Кодай представил исключительно музыкальную часть системы образования, которая должна внедряться в общеобразовательную школу, то Штайнер, наоборот, демонстрирует свою собственную альтернативную Вальдорфскую систему образования, в которой предметы эстетического цикла: музыка, живопись, музыкально-ритмическое движение (эвритмия) являются центральными на протяжении всего обучения в школе.

Один из главных принципов Вальдорфской педагогики – неразрывная связь обучения с возрастными особенностями ребенка, которые прописаны самим автором в его философском учении «Антропософия»: обучение, исходящее из практических навыков, которые потом гармонично перетекают в понимание теории, обучение без оценок и многие другие. Но что особенно важно – это неразрывная тематическая связь всех предметов, в том числе и музыки. Этот принцип сегодня является очень актуальным в России, так как он входит в число базовых требований федеральных государственных образовательных стандартов (так называемый метапредметный подход в образовании).

Концепция Кодая изложена им в многочисленных публикациях, а также в наследии венгерского педагога *Йене Адама* (1896–1982), который в тесном сотрудничестве с Кодаем создал мето-

дику музыкального образования для общеобразовательных школ в Венгрии. Методика Адама, являющаяся воплощением концепции Кодая, изложена в труде «Методика обучения пению» (1944) [4]. Один из разработанных Адамом методов – разделение трудностей: он рекомендует сначала освоить ритмические трудности и только потом переходит к изучению звуковысотности. Также он использует на уроках как относительную, так и абсолютную систему сольмизации. Важный метод педагогики Адама: постепенное «наращивание» репертуара на протяжении всего обучения и «подпитка» обучающихся фольклорным материалом для развития национальной идентичности и патриотизма как базовых качеств личности.

Принципы музыкального образования в Вальдорфской школе подробно описаны в книге вальдорфского педагога, музыканта и композитора *Вольфганга Вюнша* (род. 1926) «Формирование человека посредством музыки».

Интересно, что целый раздел этой книги посвящен описанию музыкальных занятий в школах *Золтана Кодая*. Вюнш приводит слова Кодая о важной роли музыки в формировании человека: «Без музыки человек не может быть полноценным – он всего лишь фрагмент». Кодай знал, что «музыка имеет некое общее влияние на человека», что «ежедневные занятия музыкой настолько освежают дух, что он проявляет большую восприимчивость в отношении других предметов» [2, с. 9]. Книга Вюнша описывает способы создания «свободной творческой организации преподавания музыки» [Там же], которые должны способствовать формированию здорового, развитого, умеющего самостоятельно мыслить, человека.

*В. Вюнш* предлагает главным образом виды работы, различные методы и приемы на уроках музыки, в том числе и с народной песней. Все описанное в книге основано на его огромном педагогическом опыте, который формировался на основе записанных лекций *Р. Штайнера* «Сущность музыкального переживания тона в человеке» [3].

Итак, с первого до третьего класса Вюнш предлагает пение песен с диапазоном в квинту, так как «ребенок до девятого года жизни пребывает в переживании квинты, и это переживание

пронизывает все его существо». Для таких песен характерно пентатоническое звучание. Пение не должно происходить в состоянии статики, детям необходимо двигаться, так как «все входящее в окружение переживается через внутреннее “со-действие”, через внутреннее “со-движение”» [2, с. 14]. Движения могут соответствовать содержанию песни или же отражать сильную и слабую доли (покачивание вперед-назад). После третьего класса внешнее движение переходит во внутреннее переживание ритма и пульса музыки.

З. Кодай также предлагает начинать обучение с пентатоники, как древнейшей основы музыки. По методике Й. Адама, обучение начинается с «мотива кукушки» (нисходящей терции), затем первые 2–3 года музыкальный материал составляют песни на пентатонике. Кодай делает акцент на одногласной народной песне – главном средстве освоения ребенком «родного музыкального языка». Точно так же, как ребенок учит сначала родной язык, а затем иностранные, он должен сперва освоить родной музыкальный язык, который позволит ему в дальнейшем лучше понять и музыку других народов. В конечном итоге дети должны ознакомиться как с народной, так академической и духовной музыкой и к концу обучения достигнуть идеала: исполнять многоголосные сочинения Палестрины, Баха, Моцарта, Бетховена, современных композиторов.

Выбор музыкального материала в Вальдорфской школе отличается от концепции З. Кодая. Как говорилось ранее, весь песенный материал в обязательном порядке связан с темой года того или иного класса. Но так же, как и у Кодая, вальдорфская музыка опирается на фольклор той страны, в которой находится школа, в 6-м классе изучаются образцы зарубежного фольклора. «Как нельзя лучше для удовлетворения жажды впечатлений у учеников шестого класса подходит фольклор разных стран. В народном музыкальном наследии нам встречаются разнообразные характеры с их особым ведущим настроением и его многочисленными вариациями» [2, с. 67].

Далее, вплоть до 8-го класса проходит обязательное знакомство учащихся с классическими образцами музыки и творчеством знаменитых композиторов.

У В. Вюнша и З. Кодая похожее отношение к хоровому пению: в основе музыкального об-

разования должно находиться пение *a cappella*. «Основой более глубокого музыкального воспитания является исключительно пение» [5, р. 179], писал З. Кодай. В Вальдорфской школе пение с сопровождением включается в работу только к концу 2-го класса (одна-две песни с сопровождением в полугодии). Выбор песни с сопровождением обязательно должен быть обоснован тематикой четверти, тематикой года или быть связан с календарем событий.

Так как обучение в Вальдорфской школе основывается на практической деятельности, из которой потом вытекает понимание теории, то и обучение нотной грамоте начинается только в 3-м классе. К этому моменту дети уже умеют играть на флейте ноты первой октавы и знают их названия. Блокфлейта очень помогает в изучении нотной грамоты, и уже к началу 4-го класса все учащиеся могут читать с листа несложный нотный текст.

Й. Адам начинает обучение нотной грамоте с конца 1-го – начала 2-го класса, однако предполагается, что дети участвовали в музыкальных занятиях в детском саду и пели песни дома начиная с младенчества. Таким образом, к 7–8 годам дети должны иметь слуховой опыт и владеть музыкальным материалом.

З. Кодай считает, что обучение нотной грамоте так же необходимо для понимания музыки, как и чтение словесного текста на уроках литературы. «Кто не умеет читать музыку – музыкально безграмотен. Сегодня, как правило, считают, что знание нот нужно только тому, кто играет на инструменте, что к музыкальному образованию путь лежит только через обучение игре на инструменте. Мы часто слышим: “я не разбираюсь в музыке, родители были бедными и не могли меня обучать”. Но музыкальную грамотность меряют не деньгами. Цена ей – труд, на который каждый имеет право» [6, р. 176–177].

Отношение к слушанию музыки в двух рассматриваемых нами образовательных концепциях очень похоже. Кодай достаточно осторожно относится к слушанию и предлагает вводить его понемногу, начиная с «живого исполнения» учителя или самих учеников. В Вальдорфской школе слушание музыки также вводится только тогда, когда ребенок уже что-то умеет сам и ему может стать интересно, кто же кроме него умеет играть на флейте, скрипке и других инстру-



ментах? Кто написал ту музыку, которую он на протяжении всей учебы в школе учился играть на своем инструменте? Это происходит к концу 3-го класса, потому что именно в этом возрасте ребенок обретает «определенную уверенность в отношениях с другими людьми и окружающим его миром» [2, с. 53]. Концепция Кодая и система музыкального образования в Вальдорфской школе направлены на постепенное накопление слухового и вокально-хорового опыта, развитие навыков чтения с листа. Процесс обучения представляет собой единую линию драматургического развертывания, ведущего от освоения азов к пониманию музыки, умению любить и исполнять ее.

З. Кодай хотел поместить музыку как в центр школьного образования, так и в центр общественной жизни вообще. Он считал, что музыка способна сделать человека лучше и счастливее. Он писал: «Что делать? Преподавать музыку в школе, чтобы это было не мучение, а наслаждение для ученика, и на всю жизнь привило ему жажду высокой музыки... Следует разравнивать путь непосредственного чувствования. Если в самом восприимчивом возрасте, между 6 и 16 годами, ребенок ни разу не почувствует живительный поток великой музыки, то в дальнейшем этот поток уже вряд ли подействует на него. Часто даже одно впечатление на всю жизнь открывает молодую душу для музыки. Это впечатление нельзя доверять случайности: организовать его – задача школы» [5, р. 49].

В. Вюнш в своей книге обобщил сказанное о переживании человеком музыки: «в первые два-три школьных года ребенок обитает преимущественно в том музыкальном потоке, который, рождаясь в чувстве, “на крыльях дыхания” уносится ввысь, образуя там мелодию. В четвертом-шестом классах ребенок живет в основном в средней сфере – сфере чувств, где он познает гармонические соотношения, а в седьмом и восьмом классах молодой человек все более и более захватывается потоком, проникающим в конечности, дающим ему в первую очередь переживание такта и ритма» [2, с. 60].

Таким образом, несмотря на разное идейное содержание и разные условия формирования педагогических концепций З. Кодая и Р. Штайнера, различия в целях и задачах обучения, эти две образовательные системы имеют много общих черт. Это и формы работы на уроке, и выбор музыкального материала, и подход к изучению нотной грамоты, хоровому пению, слушанию музыки. Последователь Штайнера, Вюнш был знаком с идеями Кодая, что не могло не повлиять на методику преподавания музыки в Вальдорфской школе. Но нельзя забывать, что концепция Кодая создавалась как система венгерского музыкального образования, которая не может быть перенесена в другую страну в первоизданном виде. Однако на сегодняшний день и концепция Кодая, и Вальдорфская педагогика завоевали мировое признание. Предполагаем, что элементы рассмотренных нами концепций могут представлять интерес и для российских педагогов.

#### Литература

1. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2017.
2. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки / перевод с нем. Н.Т. Григорьевой. М.: Парсифаль, 1997.
3. Штайнер Р. Сущность музыкального переживания тона в человеке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rulit.me/books/ga-283-sushchnost-muzykalnogo-perezivaniyata-ona-v-cheloveke-read-434990-1.html> (дата обращения: 25.08.2017).
4. Ádám J. Módszeres énektanítás. Budapest: Országos Közoktatási Tanács, 1944.
5. Kodály Z. A zenemindenkié. Budapest: Zeneműkiadó, 1975.
6. Kodály Z. Bevezető az «Éneklő ifjúság» c. folyóirathoz // A zene mindenkié. Budapest: Zeneműkiadó, 1975.
7. Kroó Gy., Feuer M. Vita a zenepedagógiáról. Budapest: Zeneműkiadó, 1972.



## Аннотации

**Бендик Ирина Александровна, Гусякова  
Нина Ивановна**

***Рефлексия студентов колледжа как предмет исследования***

В статье рассматривается проблема развития рефлексии студентов колледжа в условиях реализации компетентностного подхода. Представлены результаты проведенного исследования уровней рефлексии на различных этапах профессиональной подготовки. Авторы предлагают развивать рефлексию студентов колледжа в процессе учебной и внеучебной (тренинговой) деятельности.

**Ключевые слова:** рефлексия, профессиональная компетентность, профессионализм, компетентностный подход.

**Bendik Irina Alexandrovna, Guslyakova Nina  
Ivanovna (South Ural State Humanitarian  
Pedagogical University, Chelyabinsk)**

***College Students' Reflection as a Research Subject***

The article deals with the problem of the students' reflection development in the context of the implementation of the competence approach. The results of the conducted study of the levels of reflection at various stages of vocational training are presented. The authors propose to develop college students' reflection in the process of educational and extra-curricular (training) activities.

**Keywords:** reflection, professional competence, professionalism, competence approach.

**E-mail:** tihon\_irina@mail.ru  
guslyakovani@rambler.ru

**Голуб Владимир Витальевич**

***Организационно-методологические аспекты моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования***

В статье представлены подходы и результаты использования пространственного подхода к моделированию непрерывного военно-профессионального образования. Проанализированы изменения в военно-профессиональном образовании и его специфические

характеристики, ставшие основой инновационного поиска. Рассмотрены организационно-методологические аспекты и концептуальные основания моделирования. Раскрыты пути их реализации.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, концептуально-методологические основания, инновации, образовательная парадигма.

**Golub Vladimir Vitallyevich (Rostov Branch of  
Russian State University of Justice)**

***Organizational and Methodological Aspects of Modeling the Space of Continuous Professional Military Education***

The article presents the approaches and results of using the spatial approach to modeling continuous professional military education. The changes in professional military education and its specific characteristics that have become the basis of innovative search are analyzed. Organizational and methodological aspects and conceptual foundations of modeling are considered. The ways of their implementation and the results obtained are revealed.

**Keywords:** educational space, conceptual and methodological foundations, innovations, educational paradigm.

**E-mail:** vvgolub@mail.ru

**Гриненко Сергей Алексеевич, Крель Наталья  
Александровна**

***Профессиональное образование для экологически устойчивого развития страны***

Развитие системы экологического образования относится к основным целям Стратегии экологической безопасности РФ на период до 2025 года. Процесс активной экологизации образования в мире был запущен в начале XXI в., однако российское профессиональное образование значительно отстает в этой области. Особенно сложной видится проблема в среднем профессиональном образовании. В статье выполнен анализ ситуации и сформулированы конкретные предложения по ее улучшению.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, стратегия экологической безопасности, экологизация

образования, типы экологического сознания, экологические основы природопользования.

**Grinenko Sergey Alekseyevich, Krel Natalya Alexandrovna (College of Multilevel Vocational Education of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration)**

***Vocational Education for Environmentally Sustainable Development of the Country***

The development of the system of environmental education is one of the main objectives of the Strategy for Environmental Safety of the Russian Federation for the period up to 2025. The process of active ecologization of education in the world was launched at the beginning of the 21<sup>st</sup> century, however Russian vocational education lags far behind in this area. The problem in secondary vocational education seems particularly difficult. The article analyzes the situation and formulates specific proposals for its improvement.

**Keywords:** sustainable development, strategy of ecological safety, ecologization of education, types of ecological consciousness, ecological basis of nature management.

**E-mail:** grinenko-sa@ranepa.ru  
krel737@yandex.ru

**Гусаков Михаил Анатольевич, Филиппов Сергей Сергеевич**

***Особенности организации образовательной и спортивной деятельности обучающихся в училище олимпийского резерва***

В статье училище олимпийского резерва рассмотрено как педагогическая система. Приведены нормативы максимального объема тренировочной нагрузки, выполняемые обучающимися, что требует соответствующей организации образовательного процесса. Выявлены особенности организации образовательной и спортивной деятельности обучающихся в училище олимпийского резерва, а также мотивация студентов к получению знаний.

**Ключевые слова:** училище олимпийского резерва, образовательная деятельность, спортивная деятельность, особенности образовательного процесса.

**Gusakov Mikhail Anatolyevich, Filippov Sergey Sergeyeovich (St. Petersburg State College of Olympic Reserve N 1)**

***Specific aspects of managing educational and sports activities of Olympic reserve college students***

The article considers the college of Olympic reserve as a pedagogical system. It specifies the maximum training load requirements that are to be met by students and thus require appropriate management of the educational process; identifies specific aspects of managing educational and sports activities of the Olympic reserve college students and their motivation for learning.

**Keywords:** Olympic reserve college, educational activity, sports activity, specific aspects of the educational process.

**E-mail:** gusakov-ma@yandex.ru  
fill\_ss2014@mail.ru

**Гущина Ирина Николаевна**

***Внешние и внутренние условия формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов***

В статье рассматриваются условия готовности будущих педагогов к постоянному саморазвитию. Основываясь на понимании личности, механизмов и процессов ее становления, можно утверждать, что на формирование такой готовности влияет воспитательная среда. Наряду с этим на формирование готовности к саморазвитию будущего педагога влияет ряд внутренних (субъективных) и внешних (объективных) условий. Педагогические условия, созданные сознательно, обеспечивают эффективное развитие и протекание необходимого процесса. Также большое влияние оказывает и процесс адаптации. Следующим важным условием является самостоятельная работа будущего педагога. Таким образом, под условиями формирования готовности к саморазвитию будущих педагогов автор понимает специально организованные в образовательной среде учебного заведения ситуации (обстоятельства), затрагивающие педагогические, организационные и психологические стороны всего педагогического процесса, реализация которых обеспечивает высокую степень саморазвития будущих педагогов.

**Ключевые слова:** саморазвитие, адаптация, готовность к саморазвитию, формирование условий саморазвития, образовательная среда.

**Gushchina Irina Nikolayevna (Chernyshevsky Saratov State University, Lyceum N 37, Saratov)**

***External and Internal Conditions for the Formation of Future Teachers' Readiness for Self-Development***

The article considers the conditions for future teachers' readiness for continuous self-development. Based on the understanding of an individual, the mechanisms and processes of their formation it can be confirmed that the formation of such readiness is influenced by the educational environment. Along with this, a number of internal (subjective) and external (objective) conditions influence the formation of future teachers' readiness for self-development. Pedagogical conditions created consciously ensure the efficient development and progress of the necessary process. The adaptation process has a great influence as well. The next important condition is future teachers' independent work. Thus, under the conditions forming future teachers' readiness for self-development the author understands the situations (circumstances) that are intentionally organized in the educational environment of an educational institution affecting pedagogical, organizational and psychological aspects of an entire pedagogical process. The realization of such situations ensures a high degree of future teachers' self-development.

**Keywords:** self-development, adaptation, readiness for self-development, formation of conditions for self-development, educational environment.

**E-mail:** guschinain@mail.ru

**Ефимова Светлана Александровна**

***Показатели и критерии оценки выпускных квалификационных работ студентов профессиональных образовательных организаций***

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью гармонизации условий проведения государственной итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций с требованиями формирующейся в настоящее время Национальной системы квалификаций Российской Федерации.

В статье представлена технология стандартизации процедур идентификации профессиональных компетенций студентов посредством оценивания их выпускных квалификационных работ. Описаны требования к показателям и критериям оценки, правила разработки Технического задания на выпускную квалификационную работу, оценочных листов и другого инструментария экспертных оценок.

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа, квалификация, компетенции, профессиональный стандарт, Национальная система квалификаций Российской Федерации, показатели и критерии оценки.

**Efimova Svetlana Alexandrovna (Samara Regional Center of Vocational Education)**

***Indicators and Criteria for Evaluation of Professional Educational Organizations Students' Graduate Qualification Works***

The urgency of the research problem is conditioned by the need to harmonize the conditions for conducting professional educational organizations graduates' state final certification with the requirements of the currently formed National System of Qualifications of the Russian Federation.

The article presents the technology of standardizing the procedures for identifying students' professional competencies by evaluating their final qualification works. The requirements to the indicators and evaluation criteria, the rules for the development of the Terms of Reference for the graduate qualification work, evaluation sheets and other tools for expert assessments are described.

**Keywords:** graduate qualification work, qualification, competencies, professional standard, National System of Qualifications of the Russian Federation, indicators and evaluation criteria.

**E-mail:** efimova\_sveta@mail.ru

**Журавлев Андрей Юрьевич**

***Развитие коммуникативных навыков студентов в процессе организации деятельности творческих коллективов***

Статья посвящена проблеме развития коммуникативных навыков студентов педагогического вуза в процессе организации различных творческих коллективов, творческой деятельности,

формирования у будущего учителя умений работать в команде, его участия в различных творческих, культурно-массовых мероприятиях, волонтерском движении, конкурсах, организации концертов, экскурсиях, шоу и т.п. Показано положительное влияние организации творческих коллективов на развитие коммуникабельности, критического мышления, умения работать в команде.

**Ключевые слова:** творческий коллектив, коммуникативные навыки, умение работать в команде, критическое мышление, культурно-массовые мероприятия.

**Zhuravlyov Andrey Yuryevich (Ulyanovsk State Pedagogical University)**

***Students' Communication Skills Development in the Process of Organizing Creative Teams' Activities***

The article is devoted to the problem of developing pedagogical university students' communication skills in the process of organizing various creative groups, creative activities, forming future teachers' team-working skills, their participation in various creative, mass cultural events, volunteer movement, competitions, concerts, etc. A positive influence of organizing creative teams on the development of communication skills, critical thinking, and the ability to work in a team is shown.

**Keywords:** creative team, communication skills, ability to work in a team, critical thinking, mass cultural event.

**E-mail:** gajneev.eduard@yandex.ru

**Науменко Александр Андреевич**

***Взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью в вопросах формирования досуговой культуры семьи***

В статье представлен практический опыт выявления особенностей взаимодействия учреждений дополнительного образования с родительской общественностью в вопросах формирования досуговой культуры семьи. Автором определяются уровни сформированности досуговой

культуры у родительской общественности при организации семейного досуга.

**Ключевые слова:** учреждения дополнительного образования, родительская общественность, досуговая культура, уровни сформированности досуговой культуры, семейный досуг.

**Naumenko Alexandr Andreyevich (Moscow City Teacher Training University)**

***Interaction Between Additional Education Institutions and a Parent Community on the Questions of Family Leisure Culture Formation***

The article presents the practical experience of revealing the peculiarities of interaction between institutions of additional education and the parent community on the issues of forming leisure culture of a family. The author determines the levels of leisure culture formation in the parent community when organizing family leisure.

**Keywords:** institutions of additional education, parent community, leisure culture, levels of leisure culture formation, family leisure.

**E-mail:** mr.alex-naum@yandex.ru

**Павлова Галина Николаевна**

***Психолого-педагогические условия социальной адаптации дошкольников***

Автор рассматривает детство как период порождения и развития потенций, возможностей ребенка, когда движущей силой его психического развития является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация. Процесс социализации – это включение ребенка в общество. Это сложный, многофакторный и многовекторный процесс, который слабо прогнозируем в конечном результате. Процесс социализации выступает пространством многообразных взаимоотношений. Детское общество является моделью взрослого общества. Именно в нем дети усваивают нормы поведения и морали.

**Ключевые слова:** самодетерминация, проблематизация, социализация, дошкольная социализация, адаптированность, самоактуализация, микросреда, макросреда, общество, субкультура, гражданское общество.

**Pavlova Galina Nikolayevna (Moscow City Teacher Training University)**

***Psychological and Pedagogical Conditions of Preschool Children's Social Adaptation***

The author considers childhood as a period of origination and development of children's potentials and possibilities, when the driving force of their mental development is not the appropriation of a universal experience as such, but its problematization. Process of socialization is an inclusion of a child in society. It is a complex, multifactor and multiple-vector process which is poorly projected in the final result. The process of socialization is a space of diverse relationships. A children's society is model of an adult society. It is a place where children acquire behaviour and moral standards.

**Keywords:** self-determination, problematization, socialization, preschool socialization, adaptability, self-actuating, microenvironment, macroenvironment, society, subculture, civil society.

**E-mail:** ogu3080@mail.ru

**Пискарева Елена Марсовна, Измайлова Юлия Марсовна, Кулагина Ольга Владимировна**

***Классификация психосоциотипов в профессиональной деятельности***

Статья посвящена изучению психосоциотипов человека в профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на демократический и гуманистический характер преобразований в сфере образования, направленных на повышение его качества. Рассмотрены типы личности идеализированного работника профессиональной деятельности. Кроме того, рассматривается вопрос влияния психосоциотипов на формирование профессиональных компетенции специалиста.

**Ключевые слова:** личность, деятельность, психосоциотип личности, дихотомия, интроверт, экстраверт, логик, этик, рациональный тип личности, иррациональный тип личности, сенсорик, интуиция, иерархический уровень, компетентность, профессиональная сфера.

**Piskaryova Elena Marsovna (Vavilov Secondary School N 66, Saratov), Izmaylova Yuliya Marsovna, Kulagina Olga Vladimirovna (Vavilov Saratov State Agrarian University)**

***Classification of Psychosociotypes in Professional Activity***

The article is devoted to the study of psychosociotypes of a person in a professional activity. The attention is focused on the democratic and humanistic nature of the transformations in the sphere of education aimed at improving its quality. Personality types of an idealized employee of the professional activity are considered. In addition, the question of an influence of psychosociotypes on the formation of specialists' professional competence is considered.

**Keywords:** personality, activity, psychosociotype of a person, dichotomy, introvert, extrovert, logician, ethicist, rational personality type, irrational personality type, sensing personality type, intuitive personality type, hierarchical level, competence, professional sphere.

**E-mail:** piskarelena@yandex.ru

izmailova30061981@yandex.ru

olg3230879@yandex.ru

**Уткин Анна Сергеевна, Циркова Татьяна Сергеевна**

***Педагогические идеи Кодая и Штайнера: общность и различия***

Статья посвящена двум авторским подходам: концепции музыкального воспитания Золтана Кодая и системе музыкального образования в Вальдорфской школе Рудольфа Штайнера. Приведены черты сходства и различия этих двух систем.

Статья может быть полезна педагогам-музыкантам при формировании авторских рабочих программ, определении своей педагогической траектории, путей развития профессионализма.

**Ключевые слова:** Рудольф Штайнер, Золтан Кодай, музыкальная педагогика, урок музыки в школе, Вальдорфская педагогика, музыкальное образование в Венгрии.



**Utkin Anna Sergeevna (Tchaikovsky Moscow State Conservatory), Tsirkova Tatyana Sergeevna (Moscow City Teacher Training University)**

***Pedagogical ideas of Kodaly and Steiner: Similarities and Differences***

The article is devoted to two authorial approaches: the concept of musical education of Zoltan Kodaly and the system of musical education in the Waldorf School of Rudolf Steiner. The features of similarity and differences of these two systems are given.

The article can be useful for music teachers when creating their own authorial work programs, determining their pedagogical trajectory and ways of developing professionalism.

**Keywords:** Rudolf Steiner, Zoltan Kodaly, musical pedagogy, music lesson at school, Waldorf pedagogy, music education in Hungary.

**E-mail:** annautk@gmail.com  
tzirkovats@yandex.ru

**Шматок Людмила Васильевна, Сухова Елена Ивановна**

***Русские народные традиции как средство становления национально-культурной идентичности у старших дошкольников***

В статье рассматривается использование русских народных традиций в воспитании детей старшего дошкольного возраста, направленного

на понимание роли своей нации в мировом историческом процессе. Задача современного педагога заключается в способности использовать возможности русских народных традиций, обычаев, поддерживать у детей дошкольного возраста интерес к родной культуре, что поможет им осознавать себя носителями данной культуры.

**Ключевые слова:** народные традиции, дошкольный возраст, воспитание, национально-культурная идентичность, этнос.

**Shmatok Lyudmila Vasilyevna, Sukhova Elena Ivanovna (Moscow City Teacher Training University)**

***Russian Folk Traditions as a Means of Forming Senior Preschoolers' National and Cultural Identity***

The article deals with the use of Russian folk traditions in the education of children of senior preschool age aimed at understanding the role of their nation in the world historical process. The task of a modern teacher is to be able to use the opportunities of Russian folk traditions and customs to support preschool children's interest in their native culture, which will help them to identify themselves as bearers of this culture.

**Keywords:** national traditions, preschool age, education, national and cultural identity, ethnic group.

**E-mail:** lyudmila\_vas@mail.ru



Редактор Т.М. Соловьева  
Корректор И.Л. Ануфриева  
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,  
Измайловское ш., 24, корп. 1.  
Автономная некоммерческая организация  
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»  
Тел.: 8 (495) 972-37-07, 8 (901) 546-37-07.  
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74.

Подписано в печать 25.04.2018.  
Тираж 3000 экз.  
Формат 60 x 90 1/8. Объем 8,5 печ. л. Уч.-изд. л. 7,90.

Отпечатано в ООО «ПРИНТ ОПТИМА».  
Адрес: 107113, Москва, Сокольническая пл., д. 4а, оф. 309.

Заказ \_\_\_\_