

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

---



**Развитие высшего профессионального  
психолого-педагогического образования:  
тенденции и перспективы**

*КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ*

**Ялта  
2018**

УДК 378.637  
ББК 74.489  
Р17

Печатается по решению ученого совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» от 20.06.2018 года (протокол № 6).

Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы: коллективная монография / Агаркова Э. П., Асламазова Л. А., Ашутова Т. В., Барсуков А. В., Берсирова А. К., Блясова И. Ю., Богдалова Е. Ю., Бякова Н. В., Валиуллина Г. В., Везетиу Е. В., Вовк Е. В., Горбунова Н. В., Дониная И. А., Дунаева Н. И., Дунаева Н. И., Егорченко И. В., Ермакова М. А., Зайцева Л. Ю., Зинченко (Шарлай) В. В., Зникина Л. С., Зюкина З. С., Иваненко О. А., Игдырова С. В., Игнатова О. И., Исаев А. А., Калинина О. В., Катунова В. В., Керенская С. А., Койкова Э. И., Кочетова И. В., Легенчук Д. В., Легенчук Е. А., Малозёмов О. Ю., Мардашова Р. С., Маркелова Т. В., Мартиросян А. Г., Медник Е. А., Мельникова Н. В., Минуллина А. Ф., Моложавенко А. В., Мумряева С. М., Николашкина В. Е., Омарова Н. Ю., Ощепков А. А., Петрова Л. Г., Пискунова Е. Н., Пономарёва Е. Ю., Прокопьева С. А., Рудакова О. А., Самосенкова Т. В., Самылова О. А., Свойкина Л. Ф., Седых Д. В., Ситникова М. И., Сперанская А. В., Стаценко Е. Р., Степаненко Л. В., Толкова Н. М., Толмачева Е. В., Федоров О. Д., Хлебникова Н. В., Шерайзина Р. М., Штратникова А. В., Шуткина Ж. А. - Ялта: РИО ГПА, 2018. – 237 с.

**Рецензенты:**

**Сорокопуд Ю. В.** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права»

**Саенко Л. А.** – доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»

В монографии выделены и обоснованы приоритетные направления в развитии высшего профессионального психолого-педагогического образования.

**ISBN 978-5-6041190-6-8**

© коллектив авторов  
© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

## **ГЛАВА 1. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ**

**Агаркова Элеонора Петровна**

**старший преподаватель, член союза дизайнеров Санкт Петербурга**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Мурманского Арктического Государственного Университета» (г. Мурманск)

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия проектной деятельности на занятиях дизайн проектирования в высшей школе, сам процесс проектирования интерьерной среды и умение в процессе творческого поиска решить любую дизайнерскую задачу. Развитие навыков у студентов педагогов-дизайнеров в реализации приобретенных компетенций на занятиях и в практической деятельности: проектной, научно - исследовательской, коммуникативной, педагогической.

Ключевые слова: основы профессиональной практики педагога - дизайнера, архитектурно-строительные технологии, проектирование интерьерной среды, основные проектно – графические решения интерьера, дизайн интерьера, основы проектирования интерьера и предметной среды, концептуальный проект, комплекс проектных работ, развитие проектной деятельности студентов, технология и методика дизайнерского проектирования и моделирования интерьерной среды.

Annotation. The article discusses the basic concepts of project activities in the classroom design design in high school, the process of designing the interior environment and the ability in the process of creative search to solve any design problem. Development of skills of students-designers in the implementation of acquired competencies in the classroom and in practice: design, research, communication, teaching.

Keywords: basics of professional practice of the designer, architectural and construction technologies, design of the interior environment from a General professional point of view of the designer, the main design and graphic solutions of interior design, interior design, the basics of interior design and the subject environment, conceptual design, complex design work, development of project activities of students, technology and methods of design and modeling of the interior environment.

Дизайн – это особая сфера изобразительного искусства, которая проектирует, создает, усовершенствует предметное окружение человека «от иголки до самолета», улучшает качество жизни.

Профессия педагога - дизайнера очень интересная и перспективная именно потому, что область ее применения многофункциональна. Включение в общий образовательный процесс высшей школы дисциплин профессионального мастерства педагога- дизайнера необходимо для более осознанного выбора профессии. Кроме того, это формирует у студентов особый стиль мышления (дизайнерского мышления), для которого характерно понимание основных критериев создания гармоничной вещи, чувство стиля, эстетическое отношение к миру вещей.

Дизайн - проектирование и традиционные виды композиций (станковая, стилизованная, декоративная) имеют свой образный язык искусства. Освоение этого языка дает возможность увидеть и понять красоту окружающего мира, красоту повседневных предметов быта, помогает сделать жизнь более привлекательной и праздничной. Поэтому очень важно с ранних лет на уровне художественной школы осуществлять воспитание творчески-созидательной личности. В вузе в процессе занятий по спецдисциплинам необходимо последовательно и целенаправленно формировать чувство композиции, опорные качества способностей, развивать аналитико-синтетический взгляд на предмет через отработку практических навыков в проектной деятельности.

Важным принципом в формирования профессиональных компетенций у студентов педагогов – дизайнеров является развитие умений анализировать, сравнивать, применять практические знания в новой проектной ситуации. Подбирать необходимые материалы и инструменты, формы и методы работы над авторской проектной деятельностью. Определение профессиональной основы педагогической деятельности студентов педагогов – дизайнеров заключается в формировании у них теоретических знаний в области художественного - дизайнерского образования и умения применять их на практике. Эта деятельность также реализуется и в системе дополнительного образования педагога-дизайнера.

Профессиональная подготовка педагога – дизайнера является одним из основных направлений образовательного стандарта современного высшего образования в области дизайна. Направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль "Дополнительное образование (дизайн и компьютерная графика)", профиль "Дополнительное образование (дизайн интерьера)". позволяет готовить педагога – дизайнера для выполнения аналитической, проектной, экспериментально – исследовательской, производственно – управленческой, педагогической и других видов профессиональной деятельности. Студен педагог – дизайнер должен владеть предшествующим уровнем владения профессиональными знаниями и навыками по рисунку, живописи и композиции.



Рисунок 1. Профессиональная модель современного педагога

Основной блок образовательной программы 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) состоит из дисциплин федерального компонента, национально – регионального (вузовского) компонента, дисциплин профессиональной подготовки педагога – дизайнера, и предметов педагогического и проектно – средового цикла: методики преподавания изобразительного искусства и дизайна, теории и методики обучения, организации проектной деятельности, педагогики и возрастной психологии, художественного моделирования интерьера и предметной среды, основ художественного мастерства, развития творческого воображения, проектирования, композиции и макетирования, современных отделочных материалов и мебели в интерьере, колористики, графического эскизирования.

В процессе обучения приводятся базовые понятия педагогической деятельности, освещаются основные социальные структуры и процессы проектной составляющей дизайн проектирования, влияющие на художественное формирование интерьерной среды.

Образовательный курс дисциплин предполагает овладение теоретическими знаниями и специальной терминологией студентов педагогов - дизайнеров, а также получение знаний и характеристики методик исследований проектирования, социально-функциональных требований к организации среды для жизни деятельности человека.

Формирование профессиональной подготовки будущих специалистов дизайнеров - педагогов предусматривают педагогические условия для развития дизайнерской компетентности будущего педагога профессионального обучения (изобразительного искусства и дизайна):

- использование комплекса междисциплинарных профессионально – ориентировочных задач,
- активизация творческой деятельности будущих специалистов,
- стимулирование проектного мышления обучаемых,
- применение этих методов в учебной деятельности будущего педагога профессионального обучения изобразительного искусства и дизайна.

*Задачи образовательного курса дисциплин по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки):*

- представить студентам педагогам – дизайнерам генезис системы педагогического и художественного - дизайнерского образования с его основными направлениями и перспективами развития, с концепциями, программами и учебниками по указанному курсу;
- формировать у обучающихся систему знаний о произведениях изобразительного и музыкального искусства различных видов и жанров;
- обобщать знания о значении изобразительного искусства в художественном развитии и творческом становлении личности обучаемого;
- стимулировать активность обучающихся в процессе изучения отечественных и зарубежных теорий и технологий проектно художественного воспитания;
- развивать у обучающихся технические и творческие умения в области изобразительной грамоты и эстетической деятельности;
- воспитывать у обучающихся профессиональные качества и эстетический вкус;

- формировать культуру преподавания будущих учителей изобразительного искусства и дизайна, профессионально-личностные компетенции, заключающиеся в умении планировать и проводить учебные занятия с учетом специфики программы;
  - применять современные формы, методы, приемы и средства обучения, разрабатывать конспекты уроков изобразительного искусства, наглядные пособия и др.;
  - развивать интерес к преподавательской деятельности педагога дизайнера, интеллектуальные способности и коммуникативные навыки студентов, стимулировать их собственную творческую активность.
- Основные компетенции педагогов – дизайнеров, которые формируются в результате освоения профессионального курса:*
- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам;
  - осознанно применять современные способы и методы сотрудничества обучающихся и воспитанников в образовательном учреждении;
  - формировать традиционные концепции обучения и воспитания, образовательных и учебных программ, учебных планов, учебников и учебных пособий для обеспечения качества учебно - воспитательного процесса;
  - использовать различные возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно- воспитательного процесса;
  - проявлять готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
  - применять процесс проектирования в содержании учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения;
  - показать способность к формированию художественно-культурную среды;
  - анализировать и определять требования к дизайн- проекту, составлять подробную спецификацию требований к дизайн – проекту;
  - синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн – проекта и научно обосновать свои предложения;
  - разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; возможные приемы гармонизации форм, структур, комплексов и систем; комплекс функциональных, композиционных решений;
  - уметь собрать информацию и составить социально-функциональную программу проектирования несложного интерьера и использовать на практике знания о различных принципах и приемах, элементах моделирования интерьера и предметной среды;
  - создавать основной комплект рабочей проектной документации, читать чертежи выполнять концептуальный художественно – эскизный проект;
  - выполнять дизайн - проекты в компьютерных графических и редакционных программах.



**Рисунок 2. Проектировочные компетенции будущего педагога - дизайнера**

*Проектирование инженерно-технических и художественных компонентов в дизайн – проекте предполагает следующие знания:*

- основные понятия и термины художественного моделирования;
- социально-функциональные требования к жилищу, к объектам общественного обслуживания;

- этапы функционально-планировочной организации, внутреннего пространства и функционального зонирования среды;
- принципы композиционного построения плоскости и приемы объемно-планировочных решений;
- использование фундаментальных знаний композиции;
- проектирование интерьера как систему функционально- пространственных форм композиции;
- основные правила дизайн – проектирования в решении концепции пространства.

*Уметь:*

- уметь проводить экскурсии в музее и архитектурной среде;
- использовать возможности художественно- эстетического развития личности с целью формирования ее нравственного поведения;
- создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду для детского творчества и самовыражения;
- вовлекать творческую личность обучаемого в эстетическую и проектно – художественную деятельность;
- уметь разрабатывать и прочесть популярную лекцию по изобразительному искусству и истории и теории дизайна, дизайнерскому моделированию и проектированию;
- уметь строить и оформлять экспозицию произведений искусства, разрабатывать дизайн помещения;
- собрать информацию и составить социально-функциональную программу проектирования несложного интерьера;
- использовать на практике знания о различных принципах и приемах, элементах моделирования интерьера и предметной среды;
- создавать основной комплект рабочей документации по проекту, читать чертежи;
- выполнять дизайн - проекты на компьютере в графической программе ArchiCAD.

*Владеть:*

- технологиями, ориентированными на раскрытие нравственной направленности;
- произведений искусства в восприятии личности;
- навыками оснащения образовательной среды предметами и материалами для художественно-эстетического творчества;
- разнообразными способами, стимулирующими и поддерживающими активность обучающихся в любом виде художественного творчества;
- правилами изображения визуального художественного образа, процесса его создания, развития и восприятия;
- владеть умениями адекватной оценки произведений искусства;
- самостоятельной художественно-творческой деятельностью в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и художественных ремесел;
- проектной синтезацией в наборе возможных решений и задач или подходов к выполнению дизайн-проекта жизнедеятельности человека;
- стандартом требований к дизайн- проекту и применению авторских дизайнерских решений;
- различными приемами гармонизации объемных форм и композиционных решений в пространстве интерьерной среды;
- навыками владения методом творческого проектного эскизирования и проектного моделирования среды.

«Основной проектной деятельности и формирования профессиональных компетенций у студентов педагогов – дизайнеров является метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом» (Е.С. Полат).

*Творческий процесс педагога – дизайнера*, это процесс моделирования и проектирования интерьерной среды жизнедеятельности и ее предметного наполнения основывается на проектном, с одной стороны, информативном и методологическом (область науки и техники), с другой стороны.

*Педагог (дизайнер)* балансирует между искусством и факторами технического прогресса, инновациям и нанотехнологиями для достижения поставленных целей. К основополагающим факторам, определяющим характеристики жизнедеятельной среды и предметного наполнения человека, относятся показатели, связанные с «человеческими факторами».

Особенности разных концепций на предметах в средовом дизайне соотносятся с основными подходами к творческому интерьерному проектированию:

Ценностный подход рассматривает интерьерное художественное моделирование и проектное макетирование, как тесно взаимосвязанную модель деятельности дизайнера и рождение некой концептуальной модели.

Системный подход рассматривает объект дизайнерского проектирования как систему взаимно связанных материально-функциональных и социокультурных элементов. Этот творческий подход требует установления основных функциональных связанных между средой, элементами и действиями, протекающими в ней с участием общества.

Средовой подход в проектировании рассматривает предметно-пространственную среду как результат освоения человеком его жизненного окружения. Деятельность и поведение человека принимаются в качестве центра и определяющего фактора, связывающего отдельные элементы среды воедино. Проектирование в этом случае ориентировано на создание целостного образа и функциональную организацию среды.

Технологии педагогического дизайна, основываются на понятиях потребностях обучающихся и определении целей обучения и передачи определенных знаний и информации, точно и эффективно. Этот процесс требует хорошо выстроенной планомерной работы.

Основные функции, которые применяются в процессе решения художественно проектной задачи педагога - дизайнера, это течтэмы, которые объединены в семь групп:

Варианты решений - определить потребность, определить необходимый элемент, представить себе решение, принять временное решение, принять окончательное решение, отменить решение;

Варианты суждений -предположить, взвесить, взвесить и сравнить, экстраполировать, оставить без изменения, предсказать;

Варианты стратегий -продолжать в том же направлении, продолжать и расширить, изменить направление, сопоставить с прошлым, сопоставить с будущим, внимательно рассмотреть, разрешить конфликт более интенсивно;

Варианты тактик - оценить риск, проверить последствия, развить, сравнить с другими решениями, разделить действие, сосредоточиться на малом участке, разложить на компоненты, обдумать возможность нового решения, заменить решение на противоположное, проверить другие варианты;

Варианты отношений - хранить решение в памяти, выявить зависимость, отсрочить принятие решения, сообщить о решении, соотносить с ранее принятым решением, проверить на избыточность, проверить на несоответствие;

Варианты понятий - использовать новое понятие, изменить плоскость абстракции, использовать схему стратегии, изменить точку зрения, сравнить с существующей системой, сравнить с получающейся системой;

Варианты препятствий - обойти препятствие, разрушить препятствие, устранить препятствие, начать новое действие с нуля, начать новое действие с принятого решения, действовать в одном, двух, трех или многих измерениях. В итоге объект превращается в сложную функциональную пару «человек — вещь».

Все эти перечисленные функции и есть главная основа художественно - дизайнерской концепцией проектирования, моделирования интерьерной среды в процессе дизайн образования.

Проектирование интерьерной среды состоит в концептуальном обосновании и моделировании идейно-творческого подхода подготовки высокопрофессиональных современных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических и прикладных знаний и инновационных технологий осуществлять творческую деятельность в сфере формирования комфортной предметно-пространственной среды жизнедеятельности человека.

Рабочая программа «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» формирует у студентов педагогов - дизайнерский подход к решению творческих задач, усвоению базовых знаний в области дизайна интерьера и интерьерной среды и его роли в деятельности человека.

Предлагаемая дисциплина знакомит студентов с теоретическими и практическими понятиями в области художественной и проектной деятельности, с применением дизайнерского мышления.

*Основная цель* изучения дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» - подготовка педагогов - дизайнеров высокой квалификации с широким диапазоном специальных знаний, целенаправленных на создание гармоничной жизнедеятельной среды человека. А также формирование представлений о художественном моделировании интерьерной среды с применением различных способов ее организации, основах культуры зрительного восприятия предметной среды и интерьера.

Проектирование и методы художественного моделирования интерьера и предметной среды в этом случае ориентированы на создание целостного образа и проектную функцию, организацию предметно - пространственной среды, архитектурно средовое проектирование (жилых и общественных пространств).

Художественное моделирование интерьера требует архитектурно строительных расчетов и чертежных документаций, эстетических и эргонометрических функций, конструктивных и бионических аспектов и их влияние на структурные и художественно - образные характеристики проектов интерьерной среды в целом, а также отдельных его составляющих.

Проблема творческой концепции - идеи (основная идея - концепция, смысловая направленность целей и задач проектирования) занимает центральное место в проблематике современного дизайна. Концептуальность в дизайн-образовании является общей творческой установкой, составляющей суть проектной культуры. Творческая концепция определяет ценностное, смысловое содержание учебного студенческого проекта, содержание и характер которого связаны не только с индивидуальным мировоззрением художника – дизайнера, но и основными тенденциями развития проектной культуры и общества в целом. Концепции в проектной деятельности, как правило, отражают важные проблемы общества в целом, которые волнуют человека и общество.

Предмет «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» является одним из основных и входит как составная часть в блок предметов проектно – средового цикла и взаимодействует с дисциплинами общего курса. На протяжении всех учебных семестров студенты изучают вопросы теоретического и выполняют задания практического циклов, такого рода комплексный подход к предмету позволяет подготовить грамотного специалиста педагога-дизайнера и дизайнера проектировщика среды, хорошо ориентирующегося в вопросах теории и практики проектирования и моделирования интерьерной и предметной среды, способного к самостоятельной творческой деятельности.

Изменения в социально-экономической структуре человечества породили новые потребности, которые поставили перед художниками задачу по освоению таких приемов и достижений декоративного оформления предметов, соответствующих актуальным целям и материалам. *Дизайн интерьера* – профессиональное, творческое действие по созданию функционального и эстетического окружения человеческой среды жизни деятельности.

Создание гармоничного интерьера – комплексная задача, требующая планировочного художественного, композиционного и технического решения. Любое пространство будет воздействовать на деятельность осуществляемую в нём, организовывать её технологично, задавать психологическое состояние.

Современный этап развития проектного искусства, к которому в полной мере принадлежат и дизайн и архитектура, интересен одной особенностью. Она носит достаточно узкий, как бы внутри профессиональный характер и не всегда заметна даже специалистам. Речь идет об интеграции целей, методов и секретов мастерства у разных ветвей проектного творчества: архитекторы все время пробуют себя в дизайнерском плане, придумывая новые формы стульев, автомашин и нестандартные приемы благоустройства городских улиц и площадей, а дизайнеры активно занимаются интерьером и моделированием пространственных ситуаций — тем, что раньше целиком принадлежало зодчим.

Овладение этими законами — вопрос долгих лет целенаправленной учебы. В проектной сфере — многократно осложненный тем, что дизайнер, кроме умений художественных, должен освоить и множество других — связанных с функциональным устройством архитектурно-дизайнерских объектов, их прочностью, экологичностью и т.д, чего и добивалось всегда специальное образование.

*Проектирование интерьера* – это организация заданного архитектурного пространства на основе исследования функциональных существующих аналогов, поиска композиций путём эскизирования, изучения

строительной документации объектов и расчёт необходимых коммуникаций, создания расчётных макетов (фактурных, цвето - световых и др.). Для проектирования интерьеров, рассчитанных на временное пребывание людей, методы сохраняются. Любая концепция формируется из идей этапа поиска (эскизирования). В основном концепция дизайна создаётся на основе потребительского спроса и сочетания элементов из уже аналогичных объектов, совершенствования их функций.

*Моделирование интерьера* начинается от созданной концепции помещения, результатом становится дизайн-проект помещения (совокупность эскизов, модель или макеты). Расчёт данных для воплощения эскиза происходят в конструировании: на данном этапе решается взаиморасположение частей и их составных частей (специального оборудования) в зависимости от архитектурного пространства (его сохранения или изменения) в зависимости от назначений помещения), расчётных размеров несущих и дополнительных конструкций.

*Весь комплекс проектных работ*, создаваемый ради индивидуального проекта, отвечающего требованиям: социальным, физиологическим, психологическим, стилистическим – технологическим, и пожеланиям заказчика является дизайн - проектом.

В работе с чертежно - проектной документацией разрабатывается и комплект документов для проведения строительных, ремонтно-отделочных и комплекточных работ на объекте: сложные работы, связанные с перепланировкой и подведением коммуникаций к новому оборудованию требуют разрешения и выполнения строго регламентированных норм.

*Технология проекта состоит из трёх основных этапов*: планировочного, стилизового, технологического. Интерьер классифицируется по назначению и делится на две группы: общественный интерьер и жилой интерьер. Проектирование интерьера, требует сравнительно ограниченного участия «смежников» - специалистов. Технологии и методики дизайнерского проектирования, базирующиеся на глобальном принципе преобразования функционально необходимого в эстетике, очень точно отвечают этой сверхзадаче. Различные методы мышления (образный у художника, понятийный у инженера) неизбежно создают в совместной работе противоречия.

Все варианты задач композиционной организации интерьерной среды можно разделить на две группы: создание интерьерных объектов принципиально новых, где синтезируются не встречавшиеся ранее технические, пространственные и образные параметры; внесение новых качеств в облик или техническое решение объектов и систем, уже знакомых. Теория и практика дизайна разработали специальную технологию проектного поиска новых решений. Суть методики предпроектного анализа в дизайне интерьерной среды состоит в процессе исследования предлагаемой дизайнеру ситуации по ряду этапов, самостоятельных по целям и результатам работы.

Это еще не проект, а - дизайн-концепция, принципиальная дизайнерская идея будущего проекта, но уже содержащая его реально представимые формы: инженерно-технические, пространственные. В дизайне интерьера на первом месте всегда стоит *дизайнерская идея*, отнюдь не обязательно отвечающая архитектурным идеалам автора – он должен уметь соединить смысл дизайнерского решения и креативного замысла.

Таким образом, цель дизайна интерьерной среды не само впечатление, а комплекс условий для появления задуманных автором впечатлений. Дизайнерская идея как категория проектирования существует на основе дизайн процесса – осуществляется как концепция решения, интерьерный пространственный дизайн - формализуется в синтез пространственных и технологических предложений по реализации концепции.

*Концептуальная часть* - основная цель организационной проектной деятельности в проектировании интерьерной среды – на занятиях данной дисциплины - преобразовать условия и задачи в принципы ее решения, создать из описания потребности модель материально-пространственного объекта, удовлетворяющего эту потребность. Отражение дизайнерской идеи в условных формах подачи проектного материала и стремление к улучшению проектного предложения заставляет автора в течение всего периода проектирования.

*Этап эскизирования*. В начале любого проектного задания, всегда начинается с идейно – концептуального процесса, затем идет процесс эскизирования. Для этого очень важно иметь в идейных зарисовках приблизительное решение, которое еще нужно проработать или уточнить в дальнейшей работе над проектом. Намеченный в эскизе обобщенный объем может быть трактован по-разному, чтобы можно было судить о художественно-конструкторском предложении не как об идее – концепции, а как о модели предметной или интерьерной среды. В проектом процессе изображение графических визуализаций и макетирования предъявляются уже несколько иные требования, чем на эскизной стадии авторской идеи.

*Чертежно – проектная документация*, визуализационный процесс (Компьютерное проектирование) и макетирование, выполняются в масштабе котором более удобно показать разработанную информацию.

На занятиях «Художественное моделирование предметной среды», часто применяется традиционный интерфейс, внедренный в Photoshop , программы ImageReady в которых применяется обширный набор специальных фильтров (искажения, цветовые сдвиги, другие специальные эффекты) при создании как коммерческого дизайна, так и художественных произведений).

Основное их назначение – подготовка, эскизного предварительного варианта интерьерного проекта. В следующих графических программах можно продемонстрировать несколько предварительных или итоговых вариантов интерьера, что затруднительно сделать привычными художественными способами. Следует также учитывать, что эти программы постоянно совершенствуются, наглядным примером чего могут служить программы ArchiCad или AutoCAD . Конечный вариант генерального плана также может быть выполнен на компьютере, например в AutoCAD. Готовая библиотека обозначений элементов интерьера и предметов декора и мебели, возможность использования сканированного изображения топографической съёмки упрощает его создание. Современные компьютерные ресурсы позволяют воссоздать любой дизайнерский объект не только в трехмерном виде, но и визуализировать его при помощи рендеринга, добавив игру теней и света. Это играет огромную роль в учебных студенческих проектных дизайн – проектах и подготовительных работах при создании проектируемого объекта.

С максимально полной и нужной передачей учебной информации, основанной на концепции и методах дизайн проектирования, для достижения определенных поставленных целей, в основы педагогического дизайна заложены девять принципов американского психолога Роберта Ганье (одного из основателей педагогического дизайна и авторов книг по теории обучения):

- привлечение внимания обучающихся, мотивация на обучение и методам;



- объяснение целей и задач обучения, формирование уровня ожидания от итогов самого процесса;
- представление нового материала, восприятие любого нового в процессе;
- сопровождение обучения, формирование установки на удержание информации в долгосрочной памяти;
- практика, для апробации полученных знаний в реальных условиях и подтверждения соответствующим экспериментом;
- обратная связь, оценка выбранного метода обучения и его эффективности невозможна без оперативного анализа (целевой аудитории);
- оценка успеваемости и общая оценка эффективности учебного курса;
- перевод в практическую плоскость полученных теоретических знаний;
- помощь в сохранении полученных знаний и их правильном применении (позволит оценить глубину знаний).

Задачи педагогического дизайна обширны и непросты, они опираются на анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенций и ожидаемых результатов обучения.

Модель развития дизайнерской компетентности будущего педагога профессионального обучения (дизайн) включает целевой, содержательный, организационно – технологический, критериально – оценочный компоненты. Сегодня главной целью профессионального образования является не только система знаний и практических умений, необходимых для получения будущей профессии, но и воспитание высококвалифицированной социальной зрелой, творчески активной личности - это является основной профессиональной компетентностью педагога – дизайнера.

Литература:

1. Агранович-Пономарева Е. С. Интерьер и предметный дизайн жилых зданий: учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Агранович-Пономарева, Н. И. Аладова. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 348 с.
2. Бодрийяр Ж. Архитектура: правда или радикальность / Бодрийяр Ж.; пер. с нем. Воробьевой А. Г., Вильковского М. Б. // СОЦИС. - 2011.
3. Покатаев П. В. Дизайнер - конструктор: конструирование оборудования, интерьера: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Дизайн" и "Искусство интерьера" / Покатаев П. В. - 3-е изд., доп. и перераб. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 384 с. - (Строительство). - ISBN 5-222-09510-X [Гриф УМО]: 118-00.
4. Протопопов В. В. Дизайн интерьера (Теория и практика организации домашнего интерьера) / Протопопов В. В. - М.: МарТ, 2004. - 128 с.: ил. - (Архитектурное образование). - ISBN 5-241-00358-4: 42-50.
5. Претте М.К., Капальдо А. Творчество и выражение. Курс художественного воспитания / Пер. с ит. - М.: Советский художник, 1981. - Т.1; 1985. - Т.2.
6. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М.: Изд.центр «Академия», 2003. – 368 с.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», К РАБОТЕ С БИОЛОГИЧЕСКИМИ И ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ**

**Асламазова Лилия Артуровна**

**кандидат психологических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);

**Берсирова Ася Казбековна**

**старший преподаватель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются особенности практико-ориентированной подготовки бакалавров к психологической работе с биологическими и замещающими семьями. Раскрываются проблемы современных семей. Представлены технологии групповой работы, применяемые на занятиях с бакалаврами, обучающимися по направлению «Психолого-педагогическое образование» в Адыгейском государственном университете. Описан опыт практической подготовки обучающихся в рамках студенческого научно-исследовательского коллектива «Студия арт-терапии Art&play».

Ключевые слова: бакалавры, психолого-педагогическое образование, биологическая семья, замещающая семья, проблемы семей, сексуальное и половое воспитание, практическая работа, технологии, групповая работа, арт-терапия.

Annotation. This article discusses the features of practice-oriented training of bachelors for psychological work with biological and substitute families. The problems of modern families are revealed. The technologies of group work used in the classes with bachelors studying in the direction of «Psychological and pedagogical education» in Adygeya state University are presented. The experience of practical training of students within the student research team «Art&play» is described.

Keywords: bachelors, psychological and pedagogical education, biological family, substitute family, family problems, sexual education, practical work, technologies, group work, art-therapy.

Из года в год современное общество предъявляет все более серьезные требования к бакалаврам, покидающим стены учебных заведений, особенно когда речь идет о специалистах помогающих профессий, одной из которых является педагог-психолог. Сегодня далеко недостаточно быть теоретически подкованным выпускником, крайне важно быть компетентным и практически-подготовленным.

В докладе президента Международного Союза психологической науки при ЮНЕСКО, прозвучавшем на Всероссийском психологическом форуме в Казани (5-7 октября 2017 года), психология объявлена наукой о психическом здоровье. Это, прежде всего, наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития [1]. Соответственно цель психологии выходит за рамки только сохранения здоровья, т.к. само здоровье рассматривается как условие для успешного достижения человеком намеченных жизненных целей.

Согласно Концепции развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года, психологическая служба становится необходимым компонентом образования, реализующим социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий для интеллектуального, личного и социального развития детей, охраны психологического здоровья всех участников образовательного процесса и оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи всем участникам образовательного процесса в соответствии с целями и задачами системы образования [5].

Таким образом, социум возлагает широкий спектр обязанностей на педагогов-психологов, делая их очень важным элементом в сохранении психического здоровья подрастающего поколения. При этом психологическая помощь детям неразрывно связана с тесным взаимодействием с их семьями.

Общество всегда было заинтересовано в том, чтобы росла численность последующих поколений. Семья выступает наиболее оптимальной средой не только для физического воспроизводства человеческого рода, но и для адаптации своих членов к жизни среди людей. Иными словами, семья выполняет множественные социально-значимые функции, среди которых и социализация ее членов, и воспитание, и удовлетворение фундаментальных человеческих потребностей, и формирование культурных базовых ценностей. Именно семьям управляет поведением человека в разных сферах деятельности на начальных этапах его развития, а также семья определяет сценарии всех возможных ролей, которые предстоит ему сыграть.

Семья оказывает мощное влияние на процесс воспитания ребенка и становление его личности благодаря наличию особой атмосферы, или микроклимата, который формируется в процессе совместной жизни. Способность воспитательного воздействия на детей заложена уже в самой природе отношения родителей к ним, сущность которого заключена в разумной опеке, сознательной заботе старших о младших. Имеются различия по характеру требований и особенностей взаимоотношений родителей и детей. Только в семье пересекаются естественно-биологические и социальные связи нескольких поколений, что в целом воздействует на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Основная роль семьи состоит в том, чтобы постепенно ребенка ввести в социум, независимо от того, родным или приемным он является, для того, чтобы обеспечить гармоничное развитие согласно с его природой и культурой той страны, где они проживают. Иными словами, обучение детей социальному и культурному опыту, нравственным нормам и традициям является прямой функцией родителей.

Вместе с тем, нельзя не отметить те существенные изменения, которые происходят в российском обществе на протяжении последних десятилетий, затрагивающих институт семьи. В последние годы выявляется тенденция увеличения доли семей, состоящих из 2-3 человек: почти треть семей в России не имеют несовершеннолетних детей. Установка на бездетность распространяется среди людей детородного возраста и, в первую очередь, в молодых семьях. Это связано, с одной стороны, с растущими материально-экономическими трудностями, превращением ребенка «в предмет социальной роскоши», с другой – нежеланием потенциальных родителей ограничивать свою свободу в образовании, работе, повышении квалификации, препровождении досуга, реализации своих способностей [3]. Не последнюю роль в изменении установок молодых семей играет духовный и морально-нравственный кризис, поразивший современное общество, в системе ценностей которого преобладают престижные материальные вещи: дом, машина, счет в банке, породистая собака, одежда известных брендов, однако нет места ребенку. В связи с этим молодые семьи зачастую откладывают рождение первенца, а появление второго и, тем более, третьего ребенка часто даже не рассматривается как цель ближайшего будущего. Наряду с этим, одним из распространенных явлений в институте современной семьи является высокий процент разводов, а также рост числа внебрачных союзов (гражданских браков), неполных семей и матерей-одиночек, которые без государственной помощи затрудняются воспитывать собственных детей [2]. Растет и родительская некомпетентность, воспитательная неумелость, неуверенность, что ведет к отчуждению детей от родителей и, как следствие, увеличение социального сиротства [10].

Решение проблемы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, привело к появлению в России относительно нового института замещающей семьи, который сегодня не только закреплен законодательно, но и имеет широкую государственную поддержку, что способствует его интенсивному развитию. И если десять лет назад лишь единичные специалисты сталкивались с таким явлением как замещающие семьи и приемные дети, то сегодня практически в каждом детском саду и школе есть такие дети. Соответственно, говоря об эффективности деятельности педагогов-психологов, нельзя не затронуть тему их компетентности в области работы с замещающими семьями, знания их особенностей, наиболее часто встречающихся проблем и причин, объясняющих их появление. Ведь основной целью психолого-педагогической работы с семьями, принявшими на воспитание детей-сирот, становится предотвращение вторичных возвратов, превенция случаев жестокого обращения с воспитанниками, а также создание оптимальных и благоприятных условий для их развития [6].

Стоит отметить, что замещающие семьи часто сталкиваются с трудным поведением детей-сирот, эпизодами воровства, обмана, низкой успеваемостью, проблемами во взаимоотношениях с членами новой семьи и др., что во многом обусловлено тяжелыми травматическими переживаниями, полученными в кровной семье, интернатским прошлым, сопряженным с воспитанием в условиях депривации и отсутствия близких и теплых отношений с постоянным заботящимся взрослым [8; 11].

Таким образом, бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», должны иметь возможность формировать компетентности в области оказания помощи как биологическим, так и замещающим семьям, которые нуждаются в сопровождении и поддержке на разных этапах развития их детей. При этом, стоит отметить, что в системе вузовского образования сегодня нет самостоятельных направлений подготовки, готовящих специалистов к работе в службах сопровождения замещающих семей.

Таким образом, как справедливо подчеркнуто Д.И. Фельдштейном, современные семьи, как биологические, так и замещающие, живут в изменившейся социальной ситуации развития, которая может быть определена как цивилизационный слом, проявляющийся в нарастании острой проблематики во всех сферах функционирования человека, резких изменениях всего социокультурного контекста его существования, одной из особенностей которого является серьезное давление информации. Результатом становятся глубокие изменения во всех психических сферах, включая эмоционально-волевую, что проявляется нестабильностью, общей психологической неустойчивостью, тревожностью, агрессивностью, жесткостью, легкостью формирования разного рода зависимостей [14]. Иными словами, подавляющее

большинство семей сталкиваются с такими проблемами своих детей, как неумение общаться, обращаться за помощью, конструктивно решать конфликты, обидчивость, высокая тревожность, плаксивость, агрессивность, неумение уважать чужие психологические границы, недостаточная доверительность во взаимоотношениях с близкими взрослыми, ранняя сексуализация, проблемы полового воспитания и др.

В связи с этим перед настоящими и будущими специалистами остро стоит вопрос о поиске эффективных практик, позволяющих не только корректировать широкий спектр возникающих проблем, но и помогать семьям формировать отношения с детьми, основанные на надежной и глубокой привязанности, а также помогать детям развивать умения и навыки, необходимые для успешной адаптации в обществе.

Практико-ориентированная подготовка бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», осуществляется в ходе преподавания различных курсов, включая «Психологию детей дошкольного и младшего школьного возраста», а также «Практикум по психоконсультированию». На этих дисциплинах рассматриваются как общие вопросы развития детей, наиболее значимые условия, способствующие сохранению их психического здоровья, особенности психологического консультирования родителей, детей и подростков, так и частные вопросы оказания психологической помощи детям и их семьям, включая консультирование при социально-эмоциональных проблемах (повышенная тревожность, агрессивность, нарушения коммуникации, поведения, адаптации и др.), трудностях детско-родительских отношений, жестоком обращении, разводе родителей, утратах и др.

Отдельно хотелось бы подробнее остановиться на проблемах сексуального и полового воспитания детей в биологических и замещающих семьях, т.к., с одной стороны, современные дети уже давно не живут в информационном вакууме, могут получить доступ к самым разным источникам, с другой стороны, все чаще происходят случаи, связанные с недопустимым поведением взрослых и совершением противоправных действий сексуального характера в отношении несовершеннолетних. Именно поэтому в практике детских психологов довольно часто стали обсуждаться вопросы полового воспитания детей, вызывающие высокую тревогу у родителей. Таким образом, будущие педагоги-психологи должны сформировать компетентности в области работы с подобными случаями.

Проблемы ранней сексуализации детей и их полового воспитания подробно рассматриваются при изучении таких дисциплин, как «Психологические аспекты сексологии и основы сексологии», «Психосексуальное развитие и половое воспитание ребенка», «Психология детей дошкольного и младшего школьного возраста» в программе бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Одной из задач изучения дисциплин является сформировать умение анализировать гендерные и возрастные особенности сексуального поведения, распознавать основные сексуальные нарушения, исследовать проблемы, связанные с развитием сексуальности.

В ходе изучения выше обозначенных дисциплин рассматриваются не только вопросы психосексуального развития детей, их полового воспитания, но и отклонения, проявляющиеся в виде сексуализированного поведения детей как следствия жестокого обращения с ними в семье.

Ранняя сексуализация проявляется в виде преувеличения значения сексуальных аспектов человеческих отношений. Ребенок слишком много думает и говорит о сексе, и, как правило, при этом живет сексуальной жизнью. В коллективе сверстников такие дети выделяются озабоченностью, все их игры и разговоры наполнены сексуальным содержанием. Также они часто могут искать телесного контакта со взрослыми людьми – прижимаются к ним или виснут. Это совершенно не означает, что ребенок испорченный. Скорее всего, он просто несчастен. Психосексуальное развитие ребенка под влиянием неадекватной стимуляции идет по дисфункциональному пути. Следствием ранней сексуализации могут быть такие отклонения в поведении, как беспорядочные половые связи (промискуитет), проституция. Из других нарушений поведения у детей, перенесших сексуальное насилие, следует отметить агрессивность, побег из дома, вовлечение в употребление алкоголя, наркотиков, криминальную активность [7].

Причинами ранней сексуализации могут быть родительская вседозволенность, несдержанность чужих взрослых, их «свободное» поведение, что может заострить внимание ребенка на сексуальности; недостаток родительской любви и внимания; конфликты в семье, развод родителей; алкоголизация одного или обоих родителей; психологические и физические травмы, в особенности, изнасилование [7]. Этим детям необходимо научиться любить и быть любимым, защищать и уважать себя, оставить прошлое в прошлом и жить дальше. Для этого им понадобятся любовь и спокойствие со стороны родных и близких.

Таким образом, будущий педагог-психолог должен быть готов работать со случаями сексуализированного поведения детей и подростков, особенно при оказании психологической помощи замещающим семьям, в воспитательной практике которых подобная проблематика не является редкостью в силу повышенной травмированности детей-сирот, принимаемых в семьи. На занятиях бакалавры учатся без смущения обсуждать сексуальные темы, преодолевать собственные страхи и предубеждения в данной области, расширяют способы поднятия детской самооценки, изучают особенности консультирования родителей в контексте психосексуального развития их детей, а также технологии психологической помощи детям, пережившим сексуальное насилие.

Практико-ориентированная подготовка бакалавров осуществляется как в учебной, так и в научно-исследовательской деятельности.

На занятиях на факультете педагогики и психологии Адыгейского государственного университета регулярно используется групповая работа с обучающимися, т.к. она позволяет обмениваться вариантами решения различных практических кейсов, учиться формулировать проблемы, видеть альтернативные выходы, обсуждать и оценивать результаты, наконец, предпринимать те или иные действия и опробовать различные варианты решений. В качестве технологий групповой работы, используемых в подготовке бакалавров, необходимо выделить следующие. Это *ролевые игры*, которые помогают решать проблемы, если их решение требует изменения привычных стереотипов поведения; здесь большой простор для импровизации. Также это технология *мозгового штурма*, позволяющая генерировать большое количество идей с последующим отбором тем из них, которые лучше всего помогут решить ту или иную ситуацию. Используются и *тренинговые занятия*, во время которых обучающиеся имеют возможность отрабатывать различные умения и навыки, необходимые им в практической деятельности. Широко применяются *групповые дискуссии*, направленные на обсуждение проблемных ситуаций, где каждый получает возможность поделиться своим мнением и быть услышанным [9; 13]. Нередко применяется технология *«Мировое кафе»*

(*World cafe*)», позволяющая актуализировать собственные представления о той или иной проблеме и одновременно расширить их за счет соприкосновения со структурированным материалом других участников группы [15]. Используется *метод проектов* – бакалавры объединяются в подгруппы и работают над созданием проекта, например, программы сопровождения или разработки алгоритма оказания помощи семье при возникновении тех или иных проблем [9; 13]. Наконец, на занятиях могут применяться *техники групповой работы в рамках арт-терапевтической технологии*, что позволяет выразить чувства, снизить напряжение, научиться бережно и терпимо относиться к переживаниям других людей, освоить инструменты эффективного оказания психологической помощи.

Бакалавры обучаются разнообразным психологическим технологиям работы с детьми и их семьями, среди которых игровая терапия, песочная терапия, изотерапия, сказкотерапия и др.

Осваивая на практике средства *клиент-центрированной игровой терапии*, обучающиеся приобретают инструмент, который помогает ребенку через игру с конкретными предметами демонстрировать то, что он когда-либо испытывал прямым или косвенным образом. Игра является для ребенка символическим языком для самовыражения и, манипулируя игровыми предметами, он может более адекватно показать, чем выразить в словах, как он относится к себе, к значимым взрослым, к разным событиям своей жизни. Действительно, дети более полно и более непосредственно выражают себя в спонтанной, самостоятельно инициированной игре, чем в словах. В игре они чувствуют себя гораздо комфортнее, и она является для них наиболее естественной оздоровительной деятельностью. Чисто вербальные методы менее эффективны в терапевтической работе с ребенком, так как уровень его абстрактного мышления не всегда позволяет выразить в словах его чувства и переживания, к тому же, как правило, слова еще не наполнены для ребенка тем эмоциональным смыслом, что для взрослого, и «проговаривание» может не иметь сильного терапевтического эффекта, а следовательно, для ребенка может быть полезнее «проиграть» свои чувства или некую сложную ситуацию в присутствии внимательного и деликатного взрослого. Игровая терапия является универсальным, эффективным, затрагивающим многие пласты психики ребенка средством. Игровая терапия и ее элементы могут применяться в работе с детьми любого возраста. Она может оказаться полезной даже при работе с подростками, но только в том случае, если эту форму работы выбрал сам подросток. Игра хорошо подходит для совместной работы как ребенка с родителем, так и со всей семьей в целом. Через игровую терапию родители и дети открывают новые грани взаимодействия, происходит восстановление доверия к взрослым, оптимизируются отношения в системе «ребенок - взрослый» [4].

Другим эффективным методом, применяемым в работе с детьми и их семьями, является *песочная терапия*. Взаимодействие с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм, справиться со своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики. Кроме того, совместная игра в песке ребенка с родителем способствует их сплочению и улучшению психологического контакта между ними. На сегодняшний день песочная терапия активно применяется в работе с семьей, прорабатываются такие актуальные вопросы, как: низкая самооценка, конфликты, девиантное поведение, зрелость личности, отреагирование чувств, работа со страхами и т.д. [12].

Бакалавры осваивают техники *изотерапии*. Рисование, как спонтанное, так и направленное, может с успехом применяться в работе с детьми, пережившими те или иные глубокие психологические травмы, которые невозможно устранить одними беседами, в то время как занятия рисованием служат надежным средством экстернализации травматических переживаний и потому способствуют улучшению состояния. Изотерапия активно применяется в работе детско-родительской группы с целью гармонизации межличностных отношений в семьях, коррекции внутрисемейных отношений, создания условий для наиболее полного самовыражения личности посредством семейного творчества, усиления сплоченности семьи, а также повышения социальной адаптации ее членов [4].

Сказки играют большую роль в жизни любого ребенка. С помощью сказок дети приобретают необходимые знания и навыки, учатся справляться со сложными ситуациями, используя героев произведения как модель для подражания. В психологической работе сказка может помочь в установлении контакта с ребенком или группой детей. На языке сказки можно начать разговор о чем-то сложном для понимания ребенка. Каждая сказка сочиняется для конкретного ребенка и направлена на разрешение существующих у него проблем. Эффективно работает концепция сказкотерапии, основанная на идее передачи через метафорический смысл жизненно важных явлений и ценностей. Слушая сказки, человек получает доступ к информации, как строить отношения с родителями и детьми, как бороться и поощрять. Сказки являются основой для формирования «нравственного иммунитета», т.е. способности человека к противостоянию негативным воздействиям духовного, ментального и эмоционального характера, исходящим из социума. Сказки возвращают и ребенка, и взрослого в состояние целостного восприятия мира. Дают возможность мечтать, активизируют творческий потенциал, передают знания о мире, о человеческих взаимоотношениях [4].

Таким образом, подготовка бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», ориентирует их на улучшение взаимоотношений в семьях, повышение эмоционального тепла в них, укрепление привязанности между детьми и родителями, оказание помощи и поддержки в сложных жизненных ситуациях.

Одной из форм реализации научно-исследовательской деятельности является организация обучающихся в студенческие научно-исследовательские коллективы (далее – СНИК). Так, на факультете педагогики и психологии Адыгейского государственного университета был создан СНИК «Студия арт-терапии Art&Play» для вовлечения бакалавров в приоритетные для экономического развития Российской Федерации проекты, связанные со сбережением здоровья детей посредством арт-терапии и популяризации профессии психолога, а также оказания помощи педагогам, биологическим и замещающим семьям. Бакалавры, занимающиеся в Студии арт-терапии, более углубленно изучают теорию и практику изотерапии, песочной терапии, игровой терапии, куклотерапии, сказкотерапии, проводят демонстрационные мастер-классы по арт-терапии среди педагогов, родителей и детей, получают уникальный практический опыт «живой» психологической работы.

Программа обучения бакалавров основам арт-терапии состоит из нескольких модулей, каждый из которых ориентирован на изучение того или иного арт-терапевтического направления. Так, первый модуль посвящен *изотерапии* и возможностям ее применения в работе с детьми и взрослыми, в том числе и в

системе образования, включая работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Осваиваются техники работы с мандалой, правополушарное рисование, интерактивные и интегративные техники индивидуальной и парной работы, основы психологии цвета и числа.

В модуле «*Песочная терапия*» осваиваются базовые понятия песочной терапии (sand-play), особенности работы с песком в детском возрасте, применение «мокрых» песочных технологий, работа с сухим и влажным песком, возможности песочной терапии в психокоррекционной работе, спонтанная недирективная песочная терапия, психотерапевтические возможности работы с песком в работе с ребенком в посттравматическом периоде, песочная терапия в работе с невротическими проявлениями и в рамках оказания помощи семье с «особым» ребенком.

На занятиях по «*Куклотерапии*» бакалавры практикуются в изготовлении собственными руками различных видов кукол (куклы-марионетки, куклы из фольги, перчаточные куклы, куклы-пеленашки, народные куклы, теньевые куклы, авторские куклы). Изучают функции кукол, правила и принципы работы с ними, особенности работы с детьми и взрослыми, а также возможности использования кукол в коррекции негативных психологических состояний, поведения и развития детей с ОВЗ.

«*Игровая терапия*» ориентирована на изучение механизмов психокоррекционного воздействия игры, использование ее в современной групповой и индивидуальной терапии, в том числе и в условиях школы и детского сада, включая работу с детьми, имеющими проблемы в развитии. Кроме того, бакалавры учатся тому, как обучать родителей технологиям недирективной игровой терапии. Кроме того, в модуле по игровой терапии рассматриваются сценарии, этюды и упражнения с использованием метода игротерапии, ролевые и сюжетные игры, работа с внутренним ребенком, игры для отработки агрессии, развития лидерских качеств и навыков коммуникации.

Обучение «*Сказкотерапии*» охватывает вопросы символического анализа сказок, эффективности сказкотерапии, а также основные приемы работы со сказкой. Подробно изучается коррекционная функция сказки. Бакалавры практикуются в сочинении психотерапевтических сказок, рассматривают примеры психологической работы с авторскими и народными сказками, осваивают сказкотерапию в групповой и индивидуальной работе с детьми, подростками, взрослыми и семьями.

Интеграция опыта, полученного в процессе обучения по программе «Арт-терапия», проходит через реализацию мастер-классов в рамках «Сетевого проекта ШКОЛА – ВУЗ», реализуемого Адыгейским государственным университетом и образовательными организациями Республики Адыгея.

Таким образом, практико-ориентированная подготовка бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», к работе с биологическими и замещающими семьями, направлена на использование разнообразных технологий как индивидуальной, так и групповой работы, что позволяет существенно разнообразить занятия, насытить их практическими примерами и создать благоприятные условия для овладения профессиональными компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности в будущем.

#### Литература:

1. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. Власов, А.В. Социально-демографическая ситуация в России: проблемы и перспективы / А.В. Власов // Вестник Международного института экономики и права. 2014. №2 (15). С. 81-89.
3. Жижко, Е.В. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки: монография / Е.В. Жижко / Краснояр. гос. ун-т, Юрид. ин-т, соц.-правовой факультет; под общей редакцией Е.В. Жижко и С.Д. Чигановой. – Красноярск: РУМЦ ЮО, 2005. – 300 с.
4. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
5. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/11981/> (дата обращения: 15.07.2018).
6. Корзетова, Е.А. Профилактика вторичных отказов. Пути решения проблемы вторичного сиротства / Е.А. Корзетова // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. Социализация детей в социально опасном положении, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Опыт учреждений социального обслуживания. – 2016. – № 7. – С. 172-177.
7. Лапицкая, Н.Н. Насилие над детьми: как защитить наших детей и помочь им: Сборник методических рекомендаций / Н.Н. Лапицкая, И.Е. Соловьева, В.А. Конкина и др. – Рязань: Рязанский гендерный центр, 2008.
8. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
9. Пантюк, И.В. Методы и технологии социальной работы: конспект лекций / И.В. Пантюк. – Минск: БГУ, 2014. – 301 с.
10. Понарина, Н.Н. Социальное сиротство в современной России: детерминанты воспроизводства и распространения [электронный ресурс] / Н.Н. Понарина, О.И. Холина, Н.В. Крамчанинова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-sirotstvo-v-sovremennoy-rossii-determinanty-vosproizvodstva-i-rasprostraneniya> (дата обращения: 15.07.2018).
11. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 414 с.
12. Ратникова, Е.В. Игры на песке. Работа с семьей и детьми / Е.В. Ратникова, А.В. Гаврик. – СПб.: Речь, 2013. – 137 с.
13. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Учебное пособие / Под ред. проф. П.Д. Павленка. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 379 с.
14. Фельдштейн, Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – № 2(19). – 2009. – С. 28-32.
15. «The World cafe». В копилку фасилитатора [электронный ресурс] // Фасилитация для бизнеса. - URL: <https://www.personalimage.ru/articles/facilitation/the-world-cafe-v-kopilku-fasilitatora/> (дата обращения: 08.07.2018).

### **ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОГО АРКТИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

**Ашутова Татьяна Вячеславовна**

**доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета искусств и сервиса**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

**Стаценко Елена Рудольфовна**

**доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой искусств, сервиса и туризма**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

Аннотация. В статье рассматривается программа подготовки преподавателей высшей школы в области дизайна. Проанализированы такие понятия как «компетенция» и «компетентность» преподавателя высшей школы, определены и описаны различные виды преподавательского труда и компетенций. Кроме того, рассмотрены уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности преподавателей высшей школы в области дизайн-образования.

Ключевые слова: программа подготовки преподавателя высшей школы, компетенция, компетентность, медиа-дизайн, дизайн-образование, проектная деятельность.

Annotation. The article deals with the program of training teachers of higher education in the field of design. Such concepts as "competence" and "competence" of the teacher of the higher school are analyzed, various kinds of teaching work and competences are defined and described. In addition, the levels of the formation of professional-pedagogical competence of teachers of higher education in the field of design education are considered.

Keywords: the program of preparation of the teacher of the higher school, competence, competence, media design, design education, project activity.

В настоящее время, в связи с известными изменениями в Российской высшей школе, к подготовке преподавателей высшей школы предъявляются высокие требования. Мы считаем, что сегодня преподаватель современного вуза должен быть не только специалистом, владеющим необходимыми профессиональными компетенциями, но и уметь, комплексно и творчески решать сложные педагогические задачи, в том числе и в области дизайн-образования.

Однако, сегодня приходится с сожалением констатировать, что современная ситуация в сфере высшего (художественного, педагогического) образования обнаруживает явно негативные тенденции.

Проблема профессиональной компетентности преподавателя резко обострилась за два последних десятилетия в связи с радикальными изменениями социокультурной и экономической ситуации в стране. Сегодня даже в престижный университет приходит студент, несравненно более слабо мотивированный, чем предыдущие поколения выпускников, к процессу учения, не понимающий его смысла в собственной жизни и находящийся порой в вузе абсолютно не для того, чтобы овладеть конкретной профессией, а по воле и желанию родителей. Преподаватели из года в год констатируют заметное снижение уровня учебной и общей культуры студентов, неумение учиться и планировать свой образовательный и личностный рост, нежелание посещать лекции и практические занятия, именуют место факты девиантного поведения студентов. Большинство преподавателей пытаются обойти возникающие в учебном процессе противоречия, не заметить их, решить на ходу, не вдаваясь в причины, что лишь усугубляет потенциальные конфликтные ситуации. Нежелание и неумение многих преподавателей адекватно решать повседневные педагогические задачи объясняется низким уровнем сформированности их профессионально-педагогической компетентности.

Именно поэтому мы видим деятельность преподавателя вуза во взаимодействии педагога и студента на высоком уровне межличностных отношений, которые направлены на личностный рост обоих участников данного процесса.

Однако задачи не могут быть решены только средствами педагогики или методики преподавания конкретных дисциплин. По мнению авторов учебного пособия «Психология высшей школы» М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович для преподавателя высшей школы характерно сочетание педагогической и научной деятельности. «Гармоническое сочетание научной и педагогической работы в деятельности преподавателя способствует успеху преподавания, повышению в нем творчества. Участие преподавателя в научно-исследовательской работе повышает эффективность его преподавательской деятельности, способствует его росту как ученого, усиливает его творческий потенциал» [2]. Мы абсолютно согласны с тем, что только совмещение педагогической и научно-исследовательской работы способно наиболее полно раскрыть профессиональное мастерство и талант преподавателя вуза. Исследовательская работа наполняет внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий. В то же время педагогическая работа способствует глубокому обобщению и систематизации материала, более тщательному формулированию основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже порождению новых гипотез.

Содержание и структура профессиональной компетентности во многом определяются спецификой и структурой профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя вуза является достаточно многоплановой. Традиционно она складывается из двух основных составляющих: педагогической и научно-исследовательской деятельности. Согласно результатам специальных исследований в профессиональной деятельности преподавателя вуза насчитывается до 85 различных видов труда, которые объединяются в пять направлений:

- учебная,
- учебно-методическая,
- научно-исследовательская,
- организационно-методическая работа,
- воспитательная деятельность.

Вне пределов внимания большинства преподавателей оказывается такая существенная сфера деятельности, как исследования проблем высшей школы.

В отечественной педагогике понятие «компетентность» в качестве термина для описания конечного результата обучения начинает использоваться в последней четверти прошлого века (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская и др.). Так, в структуру профессиональной компетентности преподавателя Н. В. Кузьмина включает пять ее видов:

- специальная компетентность в области преподаваемой учебной дисциплины;
- методологическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков обучающихся;
- социально-психологическая компетентность в сфере педагогического общения;
- дифференциально-психологическая компетенция в области мотивов, способностей восприятия обучающихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Постепенно происходит дифференциация понятий «компетенция» и «компетентность». Компетентность многими исследователями рассматривается как более широкое понятие, включающее ряд компетенций.

**Компетенция** — совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, умений и навыков. Это заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

**Компетентность** — многоплановая интегративная характеристика личности, которая не идентична сумме предметных знаний, умений, навыков. Это комплексный личностный ресурс, приобретаемый в процессе практической деятельности, обусловленный интериоризацией теоретического и практического опыта. Компетентность представляет собой системную интеграцию различных компетенций и личностных качеств.

**Профессионально-педагогическая компетентность** — совокупность компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих способность и готовность специалиста к продуктивной профессионально-педагогической деятельности.

На основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом, в педагогике выделяют ряд ключевых компетенций:

- **ценностно-смысловые** (мировоззрение, ценностные ориентиры, механизмы самоопределения);
- **общекультурные** (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);
- **учебно-познавательные** (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание; планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных задач; функциональная грамотность);
- **информационные** (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);
- **коммуникативные** (знание языков, способов взаимодействия с людьми, навыки работы в группе, навыки управления конфликтами);
- **социально-трудовые** (выполнение роли гражданина, семьянина, производителя, потребителя, покупателя, представителя, избирателя, наблюдателя, клиента);
- **личностного самосовершенствования** (способы физического, духовного, нравственного, интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Ключевые компетенции относятся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции — частные по отношению к двум предыдущим, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Поскольку профессионально-педагогическая компетентность преподавателя имплицитно содержит систему социальных требований к преподавателю вуза как профессионалу, приведем некоторые выдержки из утвержденных Министерством образования государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

1. Назначением образовательно-профессиональной программы является комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении по направлению основной программы высшего профессионального образования.

2. Программа рассчитана для подготовки к педагогической деятельности в высшем учебном заведении магистрантов, аспирантов (адъюнктов), а также специалистов, имеющих высшее образование и стаж работы не менее 2 лет.

3. Квалификация «Преподаватель высшей школы» удостоверяется «Дипломом о дополнительном (к высшему) образовании», является дополнительной к основной квалификации, получаемой выпускником магистратуры.

4. Целью данной программы является подготовка будущего преподавателя высшей школы к учебной и научно-исследовательской деятельности, включающая:

- реализацию основных образовательных программ и учебных планов высшего профессионального образования на уровне, отвечающем государственным образовательным стандартам;
- разработку и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания и целей обучения, создание творческой атмосферы образовательного процесса;
- выявление взаимосвязей научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использование результатов научных исследований для совершенствования образовательного процесса;



- формирование профессионального мышления, воспитание гражданственности, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности, направленных на гуманизацию общества;
- проведение исследований частных и общих проблем высшего профессионального образования.

Слушатель, успешно завершивший обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы», должен:

**знать:**

- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;
- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;
- правовые и нормативные основы функционирования системы образования;
- иметь представления об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования;

**уметь:**

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками;
- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;
- использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов;

**владеть:**

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;
- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);
- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;
- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;
- методами эмоциональной саморегуляции;
- деловым профессионально-ориентированным иностранным языком.

Предлагаемый обязательный минимум содержания дополнительной профессиональной образовательной программы для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» включает набор дисциплин: психология человека, педагогика, история, философия и методология педагогики, информационные технологии в науке и образовании, дополнительные психолого-педагогические дисциплины по психологии и педагогике высшей школы, технология профессионально-ориентированного обучения, организационные основы системы образования (конкретные дисциплины устанавливаются вузом), технологии профессионально-ориентированного обучения, иностранный язык, современные главы дисциплин научной отрасли, тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссий и общения. Обязательной является прохождение педагогической практики. Итоговой аттестация проходит в виде защиты выпускной квалификационной работы.

Выпускная работа должна представлять собой квалификационную работу исследовательского или научно-методического характера, посвященную решению актуальной задачи, имеющей теоретическое или практическое значение для высшего профессионального образования. По структуре и содержанию она должна свидетельствовать о личном вкладе и способности автора проводить самостоятельные исследования или разработки, используя теоретические знания и практические навыки, полученные им за период обучения.

Эти требования к психолого-педагогической подготовке преподавателя высшей школы в России выше аналогичных международных требований.

Основное содержание профессиональной деятельности вузовского преподавателя включает выполнение следующих функций: обучающей, воспитательной, организаторской, исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует среди других. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий. В то же время педагогические цели и задачи часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже порождению новых гипотез.

Согласно результатам различных исследований, всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 40% от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 20% от общего числа) и 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (около 40%).

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие задач, решаемых педагогами в процессе обучения и воспитания студентов, невозможно. Поэтому одной из важнейших особенностей педагогической деятельности является ее творческий характер.

Исследователи профессиональной компетентности преподавателя высшей школы (Е. П. Белозерцев, А. Л. Бусыгина, З. Ф. Есарева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин) расходятся в трактовке этого понятия и в определении его содержания, но фиксируют общие структурно-системные компоненты: профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный.



**Профессионально-содержательный компонент** предполагает наличие у преподавателя знаний и умений по преподаваемой и смежным учебным дисциплинам, теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека (педагогика, психология, риторика, философия, этика), что обеспечивает осознанное определение педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и развитию личности специалиста.

**Профессионально-деятельностный компонент** включает в себя профессиональные знания и умения, апробированные в педагогической практике, освоенные личностью как наиболее эффективные. Здесь приоритетными становятся инновационные образовательные технологии, активные методы обучения, базирующиеся на комплексном осмыслении психолого-педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

**Профессионально-личностный компонент** охватывает профессионально значимые личностные качества преподавателя, перечень которых может достигать нескольких десятков, объединенных в крупные блоки: педагогические способности, интеллект, имидж и авторитет преподавателя.

На основе разработанной А. Л. Бусыгиной «модели идеального преподавателя» в структуре его профессиональной компетентности предлагается выделять два больших блока — **вариативный концептуальный**, являющийся индивидуальным для каждого преподавателя в зависимости от конкретной образовательной области, в которой он преподает, и **инвариантный**, не зависящий от профиля вуза или специальности и являющийся общим для любого преподавателя. **Концептуальная компетентность** преподавателя содержит знание преподаваемой дисциплины, знание концепций смежных и основных дисциплин специальности, а также дисциплин социально-экономического блока.

Инвариантный блок образуют психолого-педагогическая компетентность преподавателя, коммуникативная компетентность и профессионально значимые качества личности преподавателя.

Одним из главных требований к преподавателю вуза является его концептуальная компетентность не только в преподаваемой дисциплине, но также в смежных дисциплинах, ключевых дисциплинах специальности, а также в дисциплинах социально-экономического блока и области дизайна. Реализация стратегии устойчивого развития страны в качестве приоритетных задач требует воспитания нового качества человека (ноосферного), нового сознания (экологического), нового качества образования (интерактивного и креативного). Для разработки конструктивных программ преодоления глобального экологического кризиса и обновления эстетики окружающей среды требуются специалисты, одинаково хорошо представляющие его эстетическую, техническую, эргономическую, биологическую, экономическую, социальную стороны.

Интеграция художественно-эстетических, социально-экономических, экологических, технологических, информационных знаний способствует формированию целостной картины связей в системе «человек-природа-общество». Такие понятия, как «эргономика», «ресурсы», «себестоимость», «прибыль», «рентабельность», «цена», «потребности», «информационные технологии», «природопользование», «производство», «технология», «здоровье», «ответственность перед обществом» и многие другие при таком преподавании должны восприниматься и усваиваться студентами системно. Эффективным средством формирования концептуальной компетентности преподавателя в условиях ограниченного времени являются тезаурусы (от греч. thesauros — сокровище, клад, множество) дисциплин или специальностей. Тезаурус дисциплины, составленный ведущими специалистами соответствующей области знания, представляет собой ее концентрированное выражение, или «ядро», в виде необходимого и достаточного набора терминов-понятий. Свертка мыслительных операций, которая происходит при усвоении научных концептов, — это важнейшее умение, необходимое преподавателям и студентам.

**Психолого-педагогическая компетентность** преподавателя состоит из следующих компонентов:

- построение учебного курса на современных принципах дидактики высшей школы;
- рациональный выбор и реализация форм учебного процесса;
- организация (воспитание) внимания и понимания студентов;
- рациональное использование и развитие видов памяти студентов;
- организация целесообразной формы контроля знаний и умений студентов;
- формирование умений студентов работать в информационной среде;
- определение бюджета времени студента на внеаудиторную самостоятельную работу и усвоение учебного материала;
- организация самостоятельной работы студентов;
- развитие умений продуктивного чтения.

Поскольку педагогическая деятельность является творческим процессом решения многообразных профессиональных задач, то преподаватель-исследователь строит свою работу в соответствии с общими правилами эвристического поиска:

- анализ педагогической ситуации;
- проектирование результата в соответствии с исходными данными;
- анализ имеющихся средств, необходимых для достижения и проверки искомого результата;
- оценка полученных данных, формулировка новых задач.

Профессиональная компетентность преподавателя вуза реализуется в процессе постановки и решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач.

Соответствующие умения служат универсальной характеристикой педагогической деятельности и степени ее освоения преподавателем. По уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности выделяют четыре группы преподавателей:

- преподаватели адаптивного (самого низкого) уровня;
- репродуктивного;
- эвристического;
- креативного (самого высокого) уровня.

Основу оптимальной модели системы аналитико-рефлексивных умений составляют умения: осуществлять рефлексивный анализ собственной профессиональной деятельности, деятельности коллег и

студентов; выделять главное звено для анализа; осмысливать способы достижения результатов своей профессиональной деятельности; анализировать возникающие трудности.

Наиболее значимые конструктивно-прогностические умения преподавателя:

- конструировать профессиональную деятельность и предвидеть ее результаты, учитывая психологические и социально-демографические особенности студенческой аудитории;
- использовать при планировании педагогической деятельности требования профиограммы личности специалиста;
- учитывать в своей педагогической работе уровень развития личности и деятельности студентов;
- планировать индивидуальную работу со студентами и прогнозировать ее эффективность;
- опираться при конструировании педагогической деятельности и прогнозировании ее результативности на психолого-педагогические знания.

Среди организационно-деятельностных умений наиболее профессионально важными считаются умения: устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса и рационально организовывать свое рабочее время и время студентов.

Основу оценочно-информационной деятельности преподавателя составляют умения:

- диагностировать уровень обученности, воспитанности и развития личности будущего специалиста;
- оценивать степень профессиональной готовности студентов; использовать систему контроля за ходом учебно-воспитательного процесса.

Основными умениями коррекционно-регулирующей деятельности преподавателя являются умения:

- оперативно использовать информацию о состоянии личности и учебной деятельности студентов;
- поддерживать педагогическое общение со студентами на основе совместной творческой деятельности;
- применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной, научно-исследовательской работы студентов, их самообразования, самовоспитания и саморазвития;
- вносить коррективы в целевой, содержательный и операционный компоненты своей профессиональной деятельности.

Ведущими умениями, которые составляют ядро профессионально-педагогической компетентности преподавателя и могут служить критерием ее сформированности, являются следующие умения:

- оперативно получать и использовать информацию о развитии личности будущего специалиста;
- правильно использовать информацию о собственном профессиональном развитии; поддерживать общение со студентами на основе педагогики сотрудничества;
- применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Характерным отличием профессионально-педагогической компетентности преподавателей креативного уровня является сформированность системообразующих умений, отсутствие разрывов в системе всех профессионально значимых умений на более высоком уровне корреляционных связей.

Именно эти процессы мы можем реализовать при подготовке преподавателей высшей школы по направлению подготовки в области дизайна.

Область профессиональной деятельности слушателей, освоивших программу обучения преподавателя высшей школы в области дизайна, включает:

- творческую деятельность по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной и архитектурной среды;
- предметные системы и комплексы;
- информационное пространство;
- интегрирующую проектно-художественную, научно-педагогическую деятельность, направленные на создание и совершенствование конкурентоспособной отечественной продукции;
- развитие экономики;
- повышение уровня культуры и качества жизни населения;
- художественное образование.

По мнению исследователя Федорова А.В «современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового эстетического и т.д.)», т.е. все, что необходимо преподавателю высшей школы в области дизайна.

Для примера рассмотрим программу подготовки преподавателей высшей школы в области дизайна в Мурманском арктическом государственном университете. Мы предлагаем включить в программу модуль, состоящий из следующих дисциплин:

- Моушн-дизайн
- Веб-дизайн
- Цифровая визуализация
- Шрифт и иллюстрация
- Полиграфический дизайн
- Визуальные коммуникации

Данная программа даст возможность раскрыть свой творческий, педагогический и научно-исследовательский потенциал, в том числе и в области современных направлений дизайна, таких как медиа-дизайн, дизайн интерактивной среды, пространства, сочетая фундаментальность, систематизацию знаний с креативностью, мультимедийностью, технологичностью практических навыков.

Визуальные эффекты, иллюстрации, анимация, дизайн и другие навыки сливаются в области средств массовой информации и дизайна. Педагоги - профессионалы способны довести эти навыки вместе, чтобы создавать персонажей, объекты, сцены, движения и многое другое для использования во многих различных цифровых платформах.

Работа над творческими медиаобразовательными проектами со студентами в рамках дисциплин профильной направленности для педагогов высшей школы в области дизайна, например, включает в себя такие виды проективной деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов социально-педагогической направленности и т.д.), разработку сценариев школьных мероприятий (факультативных, кино клубных занятий) для обучающихся разных возрастных категорий и т.п. Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, студентам могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиа-материал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);
- какие педагогические цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;
- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Подготовка медиаобразовательных проектов, интерактивные формы работы с произведениями медиакультуры, постановка проблемных вопросов и т.п., позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности преподавателей высшей школы в области дизайна.

При подготовке преподавателей высшей школы в области дизайна необходим тщательный отбор педагогических технологий обучения, которые носят практико-ориентированный характер.

К практико-ориентированным образовательным технологиям, по нашему мнению, можно отнести технологии интерактивного обучения, технологии контекстно-компетентностного обучения, технологии модульного обучения, технологии проектного обучения.

Построение процесса практико-ориентированного обучения на базе данных технологий позволяет максимально приблизить содержание учебных дисциплин студентов к их будущей профессии, дает возможность проектировать целостный учебный процесс, а также помогает создавать условия для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих преподавателей высшей школы.

Обучение должно строиться на общедидактических принципах, специфицированных в условиях практико-ориентированного подхода. Система принципов строится на определенной методологической основе, исключающей внутренние противоречия. Мы не будем останавливаться на всех общедидактических принципах обучения, которые известны науке, рассмотрим только наиболее значимые, с нашей точки зрения, в контексте практико-ориентированного подхода к обучению будущих педагогов-дизайнеров. Это принципы активности, связи теории с практикой, модульности.

Принцип активности проявляется в том, что активность обучения при использовании практико-ориентированных технологий существенно повышается. Это отмечается практически во всех исследованиях. Для повышения активности обучения необходимо генерировать разнообразные учебные ситуации, формулировать разнообразные вопросы, предоставлять возможность выбора той или иной траектории обучения, возможность управления ходом событий в современных условиях становится целесообразным рассмотреть принцип активности и сознательности обучения во взаимосвязи с принципом систематичности и последовательности обучения.

Принцип связи теории с практикой утверждает, что эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой: практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Другими словами, образовательная практика должна отражать, помимо знаний, которые необходимо освоить, опыт применения полученных знаний и качество их применения.

Принцип модульности играет эффективную роль в познании сложных процессов и явлений и предупреждает одностороннее, поверхностное изучение объекта, раскрытие явления исходя из него самого. Модуль всегда является системой и как система стремится к достижению целостности в процессе своего развития (движения). Понятие «модуль» является основополагающим для рассматриваемого вида обучения, оно наиболее полно характеризует его смысл и содержание. Это принципиально новый подход к проектированию образовательного процесса, отражающий направленность компонентов на цель модульного обучения и характер связей между ними. Применение модульного обучения позволяет не только изложить материал так называемыми «модулями», но и приобрести практические знания, умения, навыки, необходимые студентам для дальнейшей успешной деятельности после окончания высшего учебного заведения. Практико-ориентированный подход опирается на традиционные общедидактические принципы обучения и обеспечивает при этом более высокий уровень их реализации, наполняя новым содержанием.

Образовательная программа подготовки педагогов-дизайнеров на факультете искусств и сервиса МАГУ сочетает общеобразовательные курсы и профессиональный аспект, с сохранением концепции проектно-ориентированного обучения. При этом основными методами практико-ориентированного обучения являются: технология проектного обучения («проект на час», длительный проект, междисциплинарный проект, проект, интегрированный в другое направление подготовки, работа над несколькими проектами, международный проект); участие в конкурсах и выставках; междисциплинарное взаимодействие; участие работодателей в учебном процессе; ежегодное обновление заданий в зависимости от экономических, политических, культурных и других факторов, основанных на реальной практике.

Таким образом, предлагаемая модель подготовки преподавателя высшей школы в области дизайна отражает современные тенденции в образовательной практике и строится на реализации практико-ориентированного подхода, способствует совершенствованию существующих образовательных программ и технологий создания условий для подготовки педагогов-дизайнеров, обладающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций, готовых к профессиональной деятельности в современных условиях.

#### Литература:

1. Бардовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. С. 86-88
2. Бусыгина А. Л. Профессор — профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. Самара, 2003
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения М., 1990.

5. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. С. 54-69.
6. Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Alma Mater - Вестник высшей школы. 2009. № 7. С. 34-44.
7. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005. С. 153

#### **ГЛАВА 4. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПАССИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

**Блясова Ирина Юрьевна**

**профессор кафедры истории и права, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии наук, Почетный работник высшего профессионального образования**

Шадринский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ШГПУ») (г. Шадринск);

**Зайцева Любовь Юрьевна**

**доктор исторических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Курганский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Курган);**

**Бякова Наталья Владимировна**

**кандидат психологических наук, ведущий специалист по развитию персонала АО «ШААЗ», педагог-психолог**

МБОУ «Лицей №1» (г. Шадринск)

Аннотация. В статье дан анализ исследований по проблеме активности и самостоятельности студентов, рассмотрены признаки и характеристики интеллектуальной пассивности, критерии и уровни самостоятельности. Обосновано применение технологии "self-made technology" на основании эмпирической проверки ее результатов на выборке студентов вуза. Выявлено, что после использования "self-made technology" происходят изменения в мотивационном, когнитивном и поведенческом компоненте активности.

Материалы статьи представляют практическую ценность для лиц, занимающихся подготовкой специалистов в системе высшего и среднего специального образования.

Ключевые слова: активность, конкурентоспособность, компетентность, саморазвитие, самостоятельность.

Annotation. The article analyzes the research on the problem of activity and independence, the features and characteristics of intellectual passivity, criteria and levels of independence. The application of technology on the basis of empirical testing of its results on a sample of University students is substantiated. It is revealed that after the use of "self-made technology" there are changes in the motivational, cognitive and behavioral component of activity. The materials of the article are of practical value for persons engaged in training in the system of higher and secondary special education.

Keywords: activity, competitiveness, competence, self-development, independence.

Требования к личности, выходящие на первый план в современной России: инициатива, креативность, самостоятельность, рационализм, нацеленность на результат, готовность работать в команде, способность совмещать личные и общественные интересы. Без этих качеств невозможно преодолеть неконкурентность и осуществить ускорение развития страны.

Белянина И.Н. называет ряд познавательных барьеров, сдерживающих развитие перечисленных качеств: «репродуктивно-подражательный уровень познавательной активности, слабое владение интеллектуальными и общеучебными умениями, приемами самостоятельной познавательной деятельности, недостаточное развитие волевых процессов, низкая мотивация к собственному самообразованию, самосовершенствованию, к выбору направления обучения в вузе» [2].

Познавательные барьеры создают благоприятные условия для поддержания интеллектуальной пассивности. Интеллектуальная пассивность прямо противостоит личностному развитию. С ней в комплексе негативных факторов торможения следует назвать: страх, астуктивность (личности, ценностной системы), неадекватность отражения (восприятия), минимизация инструментария (в деятельности), коммуникативные барьеры, отсроченный эффект.

Раскроем эти факторы подробнее.

Не следует отождествлять понятия «слабо развитые интеллектуальные способности» и «интеллектуальная пассивность». Например, Алексеева А.А. дает оценку интеллектуального развития обучающихся, раскрывает структуру их интеллекта, выявляет «профессиональные типы личности» будущих учителей и предлагает способы формирования интеллектуальных способностей [1]. При этом не рассматривает влияние интеллектуальной пассивности на процесс интеллектуального развития. Можно уточнить, что слабо развитые интеллектуальные способности могут быть одним из факторов интеллектуальной пассивности. Но в нашем понимании интеллектуальная пассивность не означает скудость ума, слабость интеллекта, отсутствие логики, способности критически мыслить и находить необходимые решения. Она предполагает низкий уровень потребности в интеллектуальной деятельности, нежелание поддерживать интеллектуальное напряжение.

Почему это происходит?

Существует страх непонимания, наказания, критики, насмешек, ошибок, трудностей, несоответствия критериям, неуспеха, непохожести, противоречий, противопоставления коллективу. Страх может сдерживать внешние проявления, даже если внутренняя работа происходит. Тогда обычно ждут, кто начнет первый, кто возьмет на себя ответственность за дальнейшие действия, слова, решения.

Страх присутствует в личности, в которой не структурирована ценностная система, не включающая в себя ценности свободы, права на самоопределение, саморазвития, творчества, общественного блага, прогресса. Астуктивность присутствует в закрепленной личности, находящейся под внешним управлением, инфантильной, передающей свое право голоса и решений внешнему субъекту (родителю, преподавателю, коллективу, начальнику).

Многие ученые, в том числе Шилова Т.А., представляют интеллектуально пассивных людей как комплексованными вследствие слабой обучаемости и неспособности к эффективной деятельности [16]. Практика показывает, что интеллектуально пассивная личность может воспринимать себя успешной, творческой, активной, способной, обладающей знаниями, необходимым набором умений и навыков. Но таковой она является лишь в традиционной для нее системе координат, при слабой нагрузке, внешнем контроле и регулировании её действий. Её внутренняя астивность замещается элементами внешней системы – чужими знаниями, созданием комфортных условий, снижением требований к результатам. В итоге неадекватность отражения собственной личности, своих возможностей и окружающей среды создает препятствие для развития имеющегося потенциала.

Для достижения минимизированного эффекта требуется и минимизация инструментария деятельности. Не надо ставить цели, они уже поставлены. Не нужно анализировать ситуацию, поскольку лишь требуется присоединиться к определенному мнению. Не обязательно усваивать систему знаний, достаточно пройти тестовый контроль. Не важно разбираться в механизме реализации задачи, являясь исполнителем обозначенного набора действий. На наш взгляд, такая позиция вызвана адаптацией личности к структуре окружающей среды, которая сохраняет субъект-объектные отношения. Верозуб А.С. проанализировал способности студентов к адаптации в ВУЗе, но не дал характеристику этой среды [6]. Уточняем, что интеллектуальная пассивность может демонстрировать как слабую адаптивность к вузовской среде, так и развитые адаптивные качества, в случае, если среда сама носит пассивный характер. Евсин Е.А. характеризует традиционный педагогический процесс нетворческим характером, что формирует у обучаемых «репродуктивное мышление, интеллектуальную пассивность и безынициативность» [7]. С ним солидарны Савченко Т.В. и Пушкарева Л.Г., считающие, что «для развития творческого саморазвития студента необходимо преодоление традиционной когнитивной модели обучения, в рамках которой доминирует репродуктивная деятельность обучаемых и экстенсивный характер образовательного процесса», в котором студенты «выступают пассивными объектами учебно-познавательной деятельности» [13].

В традиционной системе подготовки специалистов Щеглов П.Е. выделяет следующие потенциальные риски того, что в процессе обучения у личности, обладающей интеллектуальной пассивностью:

- не сформируются необходимые в профессиональной деятельности знания;
- не накопится необходимый практический опыт для осуществления профессиональной деятельности;
- не будут приобретены и не разовьются психологические качества, необходимые в профессиональной сфере;
- не будет сформирован достаточный культурный уровень для реализации профессиональной деятельности [17].

Личность становится участницей нисходящей коммуникации. Эта схема коммуникации становится слишком жесткой. Потому, что интеллектуальная пассивность выбирает наиболее комфортную позу и отрицает усложнение взаимодействия. Принимается любая система, даже та, которая не устраивает. Но участник системы просто боится стать внесистемным.

Эффективность деятельности такой личности низкая. Она не будет напрягаться исходя из внутренней потребности. Проще сделать самому, чем поручать реализацию дела такому исполнителю. Чтобы добиться результата, нужно реформатировать участника деятельности в соответствии с требованиями к нему. Это приводит к отсроченному эффекту. Отсроченный эффект может выражаться в качественном результате, но полученном в более поздние сроки. Поэтому в случае, когда срок не играет основной роли, отсроченный эффект может вполне удовлетворить потребности «заказчика».

В условиях отсроченного эффекта преподаватель сталкивается со следующими проблемами:

- результаты учебного процесса могут казаться низкими, если не совпадают с провозглашенными критериями (неудовлетворительные оценки, незащищенные курсовые, невыполненные задания);
- видимость конфликта преподавателя и студентов, хотя никакого конфликта не существует;
- возникает ложное представление о неспособности преподавателя решать учебные задачи.

На самом деле отсроченный эффект может свидетельствовать лишь о неадаптированности студентов к новым для них условиям обучения, к требованиям к самостоятельности, проявлению инициативы, эффективному использованию временного ресурса. Отсроченный эффект обеспечивается реформатированием личности, отказом её от интеллектуальной пассивности, как необеспечившей запланированный результат, и переходом к активизации познавательной деятельности, как необходимому условию результативности. Студент осознает основные образовательные аксиомы: 1) содержание учебной программы должно быть усвоено; 2) требования к курсовой работе должны быть реализованы; 3) задания должны соответствовать обозначенным критериям. В конечном итоге от понимания аксиомы, студенты переходят к их применению. Тогда наступает отсроченный эффект, проявляющийся в учебном результате.

В чем выражается реформатирование интеллектуально пассивной личности? Предлагаем несколько правил, которые следует выполнять, чтобы добиться требуемого результата – активизации субъекта.

Правило №1. Ни в коем случае не следует снижать требования, напротив, требования должны соответствовать уровню профессиональной компетенции. Возникнет несовпадение ожиданий пассивной личности с результатом – низкой внешней оценкой, которая будет противоречить внутренней неадекватной самооценке. Будет развиваться потребность соответствия. Для большинства людей потребность соответствия является одной из главных. Личность стремится соответствовать предъявляемым критериям, которые должны быть четко обозначены, понятны и сопровождаться простой и ясной системой оценки.

Бубновская О.В. признает, что исследовательская деятельность повышает творческую мотивацию обучающихся [5].

Правило №2. Необходимо разрушить комфортную среду традиционной системы, в которой пассивность приемлема, безынициативность допустима, а поощряется лишь исполнительская дисциплина. Перераспределение полномочий анализа ситуации, постановки целей, поиска путей их достижения, оценивания результатов обеспечивает трансформацию исполнителя в реализатора функции. Но это возможно, когда исследовательская работа решает реальные практические проблемы, а не ограничивается квалификационной оценкой. Когда студенты создают собственные методические разработки, которые апробируют на практике, а затем в своей педагогической деятельности.

Правило №3. Осуществлять систему круговой коммуникации, чтобы преодолеть статус низшего элемента в системе нисходящей коммуникации. Распорядительство преобразуется в консалтинговую и

диалоговую коммуникацию. Такой тип коммуникации снизит уровень страха: равноправный диалог формирует равновесных участников взаимодействия.

Суворова А.В. утверждает, что профессиональная подготовка специалистов может быть эффективной, если сформируется «творческая устремленность студентов на достижение профессиональной самореализации» [14]. Правило №4. Перестроить ценностную систему, в которой профессионализм станет ключевой ценностью. По крайней мере, при оценке результатов исходить именно из наличия профессиональных компетенций, тогда стремление к их формированию станет устойчивым приоритетом деятельности. Ориентация на результат уже свидетельствует о наличии активной позиции.

Зобков В.А. называет причиной пассивности чрезмерную опеку [9]. Признавая этот фактор в качестве одной из причин пассивности, мы уточняем, что его негативное влияние воздействует, как со стороны родителей в детстве, так и со стороны других субъектов взаимоотношений во взрослой жизни человека. Поэтому предлагаем с осторожностью использовать такое понятие, как «комфортная среда» в образовательном процессе. По крайней мере, исключить из содержания этого понятия отказ от интенсификации учебной деятельности. Интенсивный труд разрушает инертность, так как требует волевого, интеллектуального и эмоционального напряжения.

При этом Илюхин А.Г. подчеркивает, что «интенсификация процесса обучения...приводит к усилению нервно-психического напряжения обучающихся», что ставит задачу «сохранения максимальной продуктивности психических функций при минимизации затрат, необходимых для достижения необходимого уровня функционирования» [10]. Но в условиях значительной учебной нагрузки именно интеллектуальная пассивность может играть роль антистрессора, в случае, если студенты не владеют копинг-стратегиями.

Боровская Н.В. обращается к такому фактору интеллектуальной пассивности, как лень. Ею разделяются понятия «лень», как проявление нежелания что-то делать в конкретной ситуации, и «леность», как личностное свойство, характеризующее «склонность человека лениться постоянно, не зависимо от ситуации и вида деятельности» [3]. В любом случае, и лень, и леность провоцируют интеллектуальную пассивность, сопровождаются ею, хотя не могут быть отождествлены с ней.

Преодоление лени и активизация студентов возможна только при условии расширения сферы самостоятельной работы. Поэтому ключевой навык, формируемый при преодолении интеллектуальной пассивности студентов, будет навык самостоятельной работы: самоорганизация, самоуправление, подбор и анализ информации, проектирование и др. Навык самостоятельной работы предполагает его реализацию в учебной, научной, профессиональной деятельности. Формируются способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения. Самостоятельная работа обогащает личность опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности [12].

Главным первоначальным мотивом самостоятельной работы Чурева Л.А. считает любопытство [15]. Но без формирования любознательности, качества устойчивого интереса к приобретению новой информации, знания и практического опыта, мотивация самостоятельной работы невозможна. В случае сочетания любознательности с умением самостоятельно решать познавательные задачи становится возможен личностный рост, с которым связаны такие проявления, как развитый интеллект, самостоятельность, творчество, изменение восприятия, адекватная самооценка, самообладание, стрессоустойчивость, адаптивность [4].

Преодоление интеллектуальной пассивности, сопровождаемое личностным ростом, означает процесс саморазвития. Выделяют следующие формы саморазвития: самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация и самореализация. Маралов В.Г. выделяет несколько угроз, связанных с саморазвитием личности [11]:

- саморазвитие может осуществляться в асоциальном направлении;
- воспитывая у себя такие черты личности, которые помогают справиться с требованиями деятельности, наилучшим способом решать поставленные задачи, можно потерять важные человеческие качества;
- саморазвитие может осуществляться под принуждением;
- существует риск неудачи;
- возможен выбор неадекватной сферы самореализации и саморазвития;
- отсутствие поддержки;
- отсутствие материального стимулирования;
- выбор неадекватных способов и средств саморазвития.

Ермоленкова Г.В. представляет следующие содержательные и деятельностные аспекты самореализации [8]:

- реализовать внутренний потенциал личности;
- выступать субъектом своего развития;
- соответствовать общечеловеческим ценностям и нормам поведения;
- развиваться в результате самомотивации;
- объективно осознавать свои возможности;
- соотносить свою деятельность с требованиями общества;
- учитывать свои особенности;
- сформулировать для себя «смысл жизни»;
- быть удовлетворенным результатами своей деятельности.

Путь от интеллектуальной пассивности к самореализации обеспечивается «self-made technology». Это образовательная технология формирования успешной личности. Успешная личность вырабатывает и реализует свою собственную жизненную стратегию. Она действует в соответствии с теми принципами, которые выбрала для себя в качестве приоритетных. Приведем несколько принципов успеха для примера и раскроем их содержание:

- Чем меньше целей, тем быстрее их достижение. Процесс развития личности проходит несколько этапов, на которых ставятся особые задачи, реализация которых будет означать успех личностного роста. Попытка решить сразу все задачи без создания для этого предварительной базы бесперспективна.

- Избирательность в многовариантности. Поскольку существует множество вариантов самореализации, методов и приемов деятельности, то успех связан с выбором оптимального варианта. Часто оптимальный вариант является самым рациональным. Но не всегда, поскольку духовно-нравственные ценности могут преобладать даже над рациональностью.

- Максимальная концентрация на главном. Способность отличать главное и второстепенное - важное качество личности. Но одного понимания мало. Для успеха необходимо особое волевое усилие, сосредоточение, что свойственно целостным личностям, обладающим высоким уровнем саморегуляции.

- Интенсификация деятельности ускорит результат. Наше общество характеризуется низкой производительностью труда. Поэтому успеха можно достичь путем её повышения. Интенсивность труда связана с результативностью, если соответствует современным технологическим и организационным условиям.

- Адекватность отражения. Личность должна правильно понимать, что от неё требуется, способна ли она это реализовать, как решить поставленные задачи быстрее и качественней других.

- Преодоление сдерживания. Часто успешные личности сталкиваются не с поддержкой, а стремлением их ограничить. К этому нужно быть готовым. К сдерживающим факторам может быть отнесена зависть, ревность, чужие амбиции, низкий уровень квалификации окружения, инертность системы и др.

- Разрушение сдерживающих барьеров «я не могу» и «я не хочу». Даже если личность попадает в стимулирующую среду, ориентированную на её реализацию, то могут сыграть негативную роль внутриличностные факторы-ограничители – неуверенность в собственных силах и неспособность преодолевать трудности и осуществлять напряжение.

- Единство формы и содержания. Слово не должно расходиться с делом. Популизм не может отождествляться с достижением успеха. Завуалированные цели, не смотря на возможные временные результаты, приведут к конфликту, противоречиям, кризису.

- Добивайся действительности принципов. Если личность обладает ценностной системой, то она должна отстаивать эти ценности. Если в обществе существуют нормы, они должны соблюдаться. Иначе, в условиях бездействия норм и ценностей, будут преобладать бессистемные или внесистемные отношения, усиливающие влияние рисков.

- Не бойся разрушающихся схем, в том числе устоявшегося образа жизни. Ищи перспективы, они всегда есть. Поскольку внешняя среда быстро меняется, необходимо уметь адаптироваться к изменениям и быть готовым к использованию любых факторов (даже негативных) в собственных интересах, либо в интересах общества.

- Застывшие формы нежизнеспособны. Невозможно ничего не менять. Опыт постоянно обогащается. Требуется постоянная модернизация и инновации.

- Комфорт сдерживает. Стремление к комфорту активизирует, так как требует разработки новых технологий. Но достигнутый комфорт становится ценностью, приводит к нежеланию что-либо менять. Поэтому необходимо учитывать сдерживающий фактор комфортности и быть готовым легко отказываться от комфортных условий.

- Неудачи анализируй и учись. Неудача – это лишь ступень или шаг к успеху. Неудачи обогащают и закаляют, делают человека сильнее. Поэтому отношение к неудаче должно быть позитивным.

- Если условия тебя не устраивают, то измени их. Успешная личность никогда не сетует на обстоятельства. Она сама выстраивает свою жизнь, наполняя её тем содержанием, которое её удовлетворяет. Всё зависит от наших потребностей и готовности их реализовать.

- Индивидуализация. Успех предполагает движение от личности традиционной (обычной) к индивидуальности (особенной, выделяющейся на фоне других своими способностями, личностными качествами, результативностью, эффективностью), а далее – к лидеру, т.е. личности, которая имеет влияние на других и реализует уже не только собственный, но и общественный потенциал.

- Не жалей себя. В условиях интенсификации, когда происходит перенапряжение сил, а также при наличии противодействия со стороны окружения, часто возникает стремление представить себя жертвой обстоятельств или недоброжелателей. Но это лишь признание своего зависимого положения, проявление рабской психологии. Отказ от жалости к себе демонстрирует силу духа и воли и наличие оптимистического настроения.

- Свобода. Самореализация возможна только при наличии свободы. Иначе возможна только реализация человеческого ресурса путем внешнего воздействия. Внутренняя свобода означает готовность делать свой выбор. Внешняя свобода обеспечивает реализацию этого выбора, если он не носит антиобщественный характер.

- Ничего не бойся. Страх сдерживает, являясь самоограничителем.

- Делай то, что считаешь нужным. Убежденность – значимый мотиватор. Уверенность в себе – необходимое качество.

- Не жди от людей больше, чем они могут. Но и не занижай их возможности. Создавай условия максимальной реализации их способностей. Требуй от них исполнения существующих норм, если сам их соблюдаешь.

- Каждый выполняет ту роль, которую выбирает. Хочешь быть лидером, стань им. Сформируй лидерские качества.

- Лидер может и делает больше исполнителя. Различие между лидером и исполнителем в уровне профессионализма, интенсивности и эффективности деятельности.

- Получай от жизни удовольствие. Успех должен удовлетворять, приносить радость, ощущение счастья. Успех, сопровождающийся опустошением, означает неправильные жизненные ориентиры, приведшие к отчуждению личности от ценности результата деятельности.

- Максимальный результат при минимуме затрат. Это правило эффективности. Успешная личность – эффективная личность.

Противоположностью интеллектуальной пассивности, по своей сути, является осознанная, целенаправленная и продуктивная активность студента. Она предполагает неразрывную связь трех компонентов: выраженной потребности к познанию и ценностного отношения к нему; знания приемов познавательной деятельности, ее целей и задач, критериев эффективности; наличие реальных умений

целеполагания и планирования, владение приемами познавательной деятельности. Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей и уровня сформированности активности студентов вуза, обучающихся по педагогическим специальностям. В работе участвовали студенты ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университет и ФГБОУ ВО Курганский государственный университет. Общее количество участников опытно-экспериментальной работы - 1345 человек.

В качестве методов исследования выступили: опрос и анкетирование студентов и педагогов; экспертная оценка; наблюдение. Данные методы позволили исследовать самостоятельность и активность студентов комплексно.

1. Анкета для студентов, включала вопросы, направленные на самооценку продуктивной активности в учебно-профессиональной деятельности и состояла из трех блоков вопросов: оценка познавательной потребности и отношения к знаниям; оценка знаний приемов и способов, целей и задач деятельности, критериев эффективности; оценка навыков реализации отдельных компонентов активности.

2. Экспертная оценка, где педагоги оценивали различные составляющие активности и самостоятельности студентов по 8-бальной системе.

3. Опросник «Саморегуляция» (автор В.И. Маросанова). Его применение помогло установить сформированность структурно-компонентных умений регуляции деятельности.

4. Методика определения базовых ориентаций активности личности для определения приоритетных форм активности и направленности активизации усилий.

5. Методика «Ожидание успешности выполнения заданий» для диагностики ведущих видов проектируемой активности участников эксперимента, а также усилий, которые прилагаются для преодоления трудностей и отрицательного отношения к занятиям.

6. Методика «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов), выявляющая степень выраженности потребности человека в успехе.

7. Формальные показатели успешности профессионального обучения (академическая успеваемость).

Обобщив данные, полученные в исследовании мы обнаружили следующие особенности самостоятельности и активности студентов:

- низкий уровень познавательной потребности. Обнаружено, что у 18,4% испытуемых отсутствует стремление к самостоятельности в работе и решении учебно-профессиональных проблем. У них практически отсутствует желание получать новые знания и готовность к интеллектуальной работе, напряжению. В большей степени ориентированы на пассивное восприятие учебного материала и такие формы работы, в которых нет необходимости самостоятельно думать и размышлять. Выражена мотивация избегания неудачи. Приоритетные формы активности - неформальное общение, деятельность направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей. Большая часть студентов (59,1%) индифферентно относятся в решению усложненных учебно-профессиональных задач. С одной стороны они не испытывают негативных эмоций, если возникает необходимость с ними работать, с другой - инициативу в работе не проявляют. Они предпочитают простые и понятные теоретические и практические задания и достигают хорошего результата только в случае вознаграждения или порицания за невыполнение. Высокая познавательная потребность со стремлением познавать новое, готовностью к самостоятельной работе и интеллектуальному напряжению, разрешению затруднений, заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество выражена только у 22,5 % студентов;

- при достаточно низкой мотивации и неготовности к активной деятельности большинство участников исследования (59,83%) знают те приемы и способы познавательной деятельности, которые необходимы для успешного ее выполнения, ориентируются в правилах целеполагания, планирования, прогнозирования и т.д. Кроме того, они могут без затруднений рассказать критерии оценки деятельности и ее приемы. Слабые представления о базовых способах познавательной деятельности, незнание правил целеполагания и планирования, способов преодоления затруднений диагностирован у 18,4% студентов;

- реальные умения самоорганизации деятельности так же находятся на низком уровне. Поставить цель, составить программу ее достижения, смоделировать условия выполнения, критически переработать полученный материал и выполнять задания в соответствии с предъявляемыми требованиями могут только 11,7% студентов. 38,14% респондентов фактически не самостоятельны в освоении учебно-профессиональной деятельности. Они не способны к критической оценке получаемой информации, выделению главных и существенных моментов. Их цели не конкретны и «размыты», программа действий не соотносится с ними.

Итак, можно говорить о том, что современные студенты отличаются низким уровнем познавательной потребности и готовности к интеллектуальному напряжению, несформированностью реальных умений самоорганизации, проектирования и планирования и хорошим уровнем знаний приемов и способов познавательной деятельности, важных для ее выполнения. Т.е. налицо нарушение согласованности между стремлением и мотивами познавательной деятельности, самоорганизации, знаниях о том, какими способами этого можно достичь и реально существующих умений продуктивной активности и самоорганизации. Существует «знаниевая» готовность самостоятельной и активной деятельности, но ее полноценная реализация затруднена несформированностью необходимой мотивации.

На основании полученных данных нами была разработана и апробирована модель "self-made technology" (таблица 1).



## Общая характеристика целей и задач "self-made technology"

| № | Блок                         | Цели  | Используемые методы   |
|---|------------------------------|---|---|
| 1 | Подготовительный             | Разработка стратегии реализации программы развития активности студентов.  | Анализ эмпирических и теоретических данных, подбор материала, составление плана работы.   |
| 2 | Мотивационный                | Формирование внутренней готовности к осуществлению активной и самостоятельной деятельности, положительного эмоционального отношения к ней.  | Психолого-педагогические тренинги, использование инновационных форм проведения учебных занятий, ролевые и деловые игры, имитации, творческие задания.   |
| 3 | Целеполагание и планирование | Формирование представлений о правилах целеполагания и планирования, отработка навыков постановки цели, разработки программы ее достижения, критериев оценки и способов коррекции. | Психолого-педагогические тренинги, интерактивные лекции, мозговой штурм, отработка полученных навыков в ходе выполнения учебно-практических заданий.  |
| 4 | Интеллектуальная активность  | Формирование критичности мышления.  | Сокартический диалог, мозговой штурм, смена позиции, шкала мнений, ПОПС-формула, дискуссии, дебаты, написание научных работ, взаимообучение.  |
| 5 | Преодоление трудностей       | Развитие умений преодолевать трудности.   | Разработка глоссария, всесторонний анализ конкретных практических примеров профессиональной деятельности, активное внутригрупповое взаимодействие, кейс-метод, использование общественных ресурсов. |
| 6 | Интеграция                   | Объединение результатов, закрепление мотивов деятельности, полученных знаний и умений.  | Использование методов, предполагающих максимальную самостоятельность студента: разработка и реализация социальных проектов, программ учебных курсов, организация образовательных игр.               |

Описанные блоки разделены между собой с достаточной долей условности, их нельзя полностью изолировать друг от друга. Формирование активности, как единства мотивационных, когнитивных и деятельностных компонентов возможно только в тесной взаимосвязи. Нельзя обучать методам работы без формирования понимания их значимости и необходимости или демонстрировать способы достижения целей без их практической обработки. Мы считаем, что основной акцент в работе должен быть сделан на реализации перевода мотивов в реальную деятельность, от пассивности к активности. Для этого студентов не просто знакомят с приемами учебно-профессиональной деятельности, но и предлагаются задания, в которых владение этими способами было ключевым условием работы.

После того, как мы применили модель в работе со студентами, была проведена повторная диагностика, которая показала прирост показателей по всем компонентам активности студентов.

Во-первых, это касается мотивационной сферы. Показатели высокого уровня мотивации составили 39,9% против 22,8% на первом этапе диагностики. Изменилось отношение к деятельности, появилась ориентация на успех, стремление к преодолению возникающих трудностей, и базовой личной ориентации «на дело», которая проявляется в наличии заинтересованности в решении деловых проблем, стремление выполнять работу как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество.

Во-вторых, существенно повысился уровень знаний базовых приемов учебно-профессиональной деятельности, правил целеполагания и планирования, моделирования значимых условий и критериев оценки результатов. Высокий уровень после реализации "self-made technology" показали 40,36% участников эксперимента.

В-третьих, положительные изменения в деятельностном компоненте так же отмечаются почти у 10% студентов. Они могут ставить цели в соответствии с существующими правилами, планировать способы их достижения и моделировать условия. Владеют научной терминологией, при работе с информацией достаточно критичны, могут аргументировано высказать свою точку зрения, выстроить логические связи.

«Self-made technology» в первую очередь формирует внутриличностную систему, систему установок, которые используются как инструменты для самосовершенствования. Во-вторых, «self-made technology» преобразует внешнюю систему по инициативе личности, самостоятельно ею, в её интересах и с максимальным результатом и эффектом.

## Литература:

1. Алексеева А.А. Формирование интеллектуальных способностей студентов // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2014. - С. 369-375.
2. Белянина И.Н. Подготовка студентов ВУЗа к преодолению познавательных барьеров в обучении: Автореферат дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. – Кемерово, 2014. – 25 с.

3. Боровская Н.В. Психологические и психофизиологические предпосылки лениности студентов: Автореферат дисс. на соискание уч. ст. кандидата псих. наук. – СПб., 2008. – 22 с.
4. Бриллиантова О.О., Дианов А.Н. Жизненный путь как основа развития личности // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей / Под общ. ред. Т.М. Сигитова. В 2 ч. Ч. 2. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2016. – 247 с. – С. 149-151.
5. Бубновская О.В. Научное исследование как форма организации самостоятельной работы студента // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11-2. – С. 62-65; URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=4423> (дата обращения: 05.07.2018).
6. Верозуб А.С. Адаптированность и темперамент студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012, №4. – С. 106-112.
7. Евсин Е.А. Развитие творческих способностей личности в условиях непрерывного профессионального образования (обоснование и опыт) // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 72-75; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6465> (дата обращения: 05.07.2018).
8. Ермоленкова Г.В. Готовность учителя к самореализации в обществе риска // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-2. – С. 345-351
9. Зобков В.А. Пассивность как характеристика неуверенности человека в себе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, №3. - 2017. - С. 77.
10. Илюхин А.Г. Развитие копинг-стратегий у студентов в ситуациях интеллектуальных испытаний: Автореферат дисс. на соискание уч. ст. канд. псих. наук. – Тамбов, 2011. – 22 с.
11. Маралов В.Г. Ценности и опасности саморазвития личности // Международный научно-исследовательский журнал. - Выпуск: Июль 2015. - №6 (37) Часть 4. Психологические науки. – С. 51-53.
12. Резник С.Д., Устинов Д.В. Формирование мотивации студентов к научно-педагогической деятельности в вузе // Проблемы современной экономики, N 3 (43), 2012. – С. 361 – 364.
13. Савченко Т.В., Пушкарева Л.Г. Творческое саморазвитие студентов в условиях личностно ориентированного образования // Международный научно-исследовательский журнал. - Выпуск 6 (6) Ноябрь 2012, Педагогические науки. – С. 59-61.
14. Суворова А.В. Педагогические условия преодоления пассивности студентов-заочников в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. – М., 2002. – 163 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-preodoleniya-passivnosti-studentov-zaochnikov-v-protsesse-professio#ixzz5KNEgCu7J>
15. Чуреева Л.А. Активизация познавательной деятельности студентов медицинского колледжа на практических занятиях профессионального модуля как условие успешности обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 424–433. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76559.htm>.
16. Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014, №4. – С. 101-106.
17. Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - N 1(24). С. 46-59.

## **ГЛАВА 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Валиуллина Гульнара Владимировна**  
кандидат педагогических наук

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

Аннотация. В работе отражены результаты исследования и опыт формирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивных школ в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлена программа повышения квалификации учителей, предусматривающая формирование у них необходимых знаний и эмоционально-личностных качеств необходимых для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Материалы данной работы представляют научную и практическую ценность для подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях, а также для системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, профессиональная компетентность, инклюзивная компетенция, особые образовательные потребности, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The paper reflects the results of the research and the experience of forming the professional competence of teachers of inclusive schools in the issues of correctional and pedagogical support for students with disabilities. The program of teachers' professional development is presented, providing for the formation of necessary knowledge and emotional and personal qualities necessary for effective professional activity in conditions of inclusion. The materials of this work are of scientific and practical value for the preparation of future teachers in higher education institutions, as well as for the system of advanced training and retraining of teaching staff.

Keywords: inclusive educational environment, professional competence, inclusive competence, special educational needs, children with disabilities.

Отечественная система образования на современном этапе претерпевает ряд кардинальных изменений, которые существенным образом отражаются на участниках образовательного процесса. 1 сентября 2016 года отечественные общеобразовательные учреждения начали процесс реализации Федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОБЗ) и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Несмотря на достаточно длительную подготовку к данному процессу, у учителей возникает множество проблем, связанных с коррекционно-

педагогическим сопровождением обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. Отсутствие специальных знаний учителей в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения данной категории обучающихся являются серьезными препятствиями на пути развития личности ребенка с ОВЗ. В этой связи современное образование требует от учителей образовательных школ знаний в области специальной психологии и педагогики, умения конструировать и организовывать учебный процесс с учетом специфических особенностей школьников с ОВЗ, проявлять толерантность по отношению к этим детям, осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к их обучению, оценивать уровень собственной педагогической деятельности.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, по различным направлениям подготовки, впервые в системе высшего профессионального образования России определен новый профиль подготовки бакалавров и магистров для инклюзивного образования. Основной задачей Учебно-методических объединений ВУЗов является разработка и рассмотрение основных образовательных программ, написание учебных пособий и учебников для подготовки педагогов и специалистов инклюзивного образования. С учетом того, что подготовка бакалавров и магистров в области инклюзивного образования только началась, а страна уже вступила на сложный и проблемный путь организации инклюзивной практики в учреждениях образования, основной задачей является повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров учреждений образования [9].

Проблема подготовки компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ОВЗ, рассматривается в трудах многих отечественных ученых. Н. Н. Малофеев в своих исследованиях отмечает, что педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с ОВЗ [7]. Поэтому особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагогов и лиц, работающих с детьми, как составляющей их профессиональной компетентности. Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. По мнению И. Н. Хафизуллиной, это интегративное личностное образование, имеющее сложную структуру и обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [10].

С.В. Алехина рассматривает готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности [2]. В структуре психологической готовности автор выделяет следующие компоненты: мотивационную готовность, состоящую из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция).

В работах А.С. Сиротюк углубляется рассмотрение психологической готовности. Исследователь выделяет основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности [12]. Следует отметить, что автором заложена идея единой системы подготовки образовательной среды для работы в инклюзивном процессе, охвата всех его участников, когда при исключении одной составляющей (например, полисубъектной помощи родителям) невозможно полноценно организовать инклюзию в образовательном пространстве детского сада или общеобразовательной школы.

Авторы Н. Я. Семаго и др. предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, с позиций системного подхода [11]. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Это позволяет не только формировать ценностные ориентиры педагогов, необходимые в инклюзивном образовании, но и развивать умение правильно организовывать совместное обучение детей с нормативным и нарушенным развитием, разрабатывать и реализовывать адаптированные основные образовательные программы.

Вопросы обеспечения профессиональной и личностной готовности участников инклюзивных групп к принятию друг друга и взаимодействию освещены в работах В.И. Лубовского и С.М. Валявко [6]. Проблема подготовки студентов – будущих педагогов, психологов, дефектологов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования рассматривается в исследованиях И.М. Яковлевой [17]. Сопоставительный анализ зарубежного опыта и российской ситуации внедрения инклюзии представлен в работах С.В. АLEXИНОЙ [1]. В работах Е.Н. Кутеповой [5], С.А. Черкасовой [14], Т.Ю. Четвериковой [15], Н.М. Назаровой [8], О.А. Денисовой [3], О.С. Кузьминой [4] особое внимание уделяется вопросам подготовки кадров для системы инклюзивного образования.

Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт. В западных странах система инклюзивного образования теоретически обоснована и успешно действует на протяжении последних десятилетий.

Одним из наиболее многочисленных по количеству публикаций является направление исследований установок учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с ОВЗ. Ученые стремятся определить факторы, которые позитивно и негативно влияют на установки по отношению к данной категории лиц.

Т. Štemberger сделал вывод о том, что в Словении учителя, особенно преподаватели естественных наук, считают себя недостаточно компетентными для коррекционно-педагогической деятельности. Тем не менее, учителя в основном позитивно относятся к обучающимся с ОВЗ и готовы изменить методы преподавания, чтобы реализовать задачи, актуальные для инклюзивного образовательного процесса [25].

Группа ученых S. Rakar в результате исследований влияния курсов специального образования на готовность педагогов работать с детьми со значительными интеллектуальными, физическими и поведенческими нарушениями в инклюзивных классах пришли к выводу о том, что успешное внедрение

инклюзивной практики зависит в основном от отношения учителей к детям с особыми потребностями, а также их готовности работать с детьми с ОВЗ [24].

В Турции было проведено исследование по изучению восприятия учителями детей-инвалидов. Результаты данного исследования показали, что учителя проявляли положительное отношение к данной категории учащихся до начала работы с ними. Однако, по окончании первого года обучения детей-инвалидов, из-за недостатка знаний об этих детях и, в силу этого, неправильной реализации инклюзивной политики, педагоги получили отрицательный опыт сотрудничества с данной категорией учащихся, что изменило их отношение к инклюзии [18].

Исследователи из Китая основываясь на теории социального конструктивизма Льва Выготского, изучали восприятие преподавателей физкультуры Гонконга возможности включения учащихся с ограниченными возможностями в общие программы по физической культуре. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости частой и эффективной коммуникации, участия и сотрудничества между заинтересованными сторонами, вовлеченными в инклюзивный образовательный процесс [23].

Результаты исследований П. Ожок и С. Вормнес показали, что учителя настроены скорее позитивно, чем негативно в отношении инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями [22]. Положительное влияние на отношение учителей к инклюзивному образованию оказывает участие в семинарах и мастер-классах.

Бразильские ученые S.N. Matos, E.G.Mendes предлагают формировать знания у учителей, отвечающие требованиям повседневной школы, связанные с совместным проживанием и учебой в условиях многообразия [21].

Немецкие ученые В. Badstieber, В. Amrhein [19], основываясь на своих исследованиях, предлагают пересмотреть квалификационные характеристики учителей с учетом проблем инклюзивного образования.

В работах зарубежных исследователей представлены различные проекты по усовершенствованию программ повышения квалификации. Многие авторы отмечают, что в основе этой проблемы лежит базовое профессиональное образование педагогов. De Voeg и др. указывают, что масса учителей подготовлена для работы с детьми с нормативным развитием и не имеет опыта взаимодействия с особым ребенком, в связи с чем, нуждается в ознакомлении с особенностями развития детей с ОВЗ, нормативно-правовой и методической базой [20]. Недостаток подобного опыта негативно сказывается на готовности учителей к работе в инклюзивных классах. Однако вопрос о том, насколько эффективно влияет данная информация на отношение учителей к инклюзии, вызывает обширную дискуссию среди специалистов.

Представленные исследования демонстрируют наличие в мировом научном сообществе проблем, аналогичных проблемам отечественной системы образования. Чаще всего они связаны с низким уровнем готовности учителей инклюзивных школ расширять сферу своей профессиональной и личностной компетентности за счет освоения новых знаний и навыков. Интересен тот факт, что в опыте развитых стран отсутствует (или на данный момент никак не обозначена) практика психо-коррекционной работы с педагогами, демонстрирующими негативное отношение к инклюзии и тревогу, связанную с взаимодействием с ребенком с ОВЗ и его семьей. В тех случаях, когда педагоги открыты для получения нового профессионального опыта, возникает проблема разработки эффективных форм обучения и их профессионального сопровождения.

Целью нашего исследования является разработка комплекса педагогических условий формирования специальной профессиональной компетентности учителей инклюзивной школы и их подготовки к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного процесса.

Задачи исследования:

1. Изучить современное состояние проблемы подготовки учителя к работе в инклюзивных формах образования на основе анализа научной литературы, выявить актуальные для системы повышения квалификации педагогов задачи формирования их профессиональной готовности к работе с детьми с ОВЗ.

2. Разработать диагностический комплекс, направленный на выявление теоретической, методической, педагогической и психологической составляющих профессиональной компетентности учителя в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

3. Исследовать состояние специальной профессиональной компетентности учителей и их готовности к работе в инклюзивной образовательной среде: выявить факторы, препятствующие коррекционно-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ.

4. Разработать и экспериментально проверить в системе повышения квалификации комплекс педагогических условий, включающих методологические, методические и организационные аспекты повышения квалификации учителей общеобразовательных школ в соответствии с новыми требованиями к образованию детей с ОВЗ.

В процессе исследования были использованы следующие методы: методы обзорно-аналитического изучения исследований по проблеме коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в системе общего образования, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета г. Казани Республики Татарстан, общеобразовательных школ №№1, 6, 8, 9 г. Елабуги, №№ 108, 146 г. Казани, №№8, 11 г. Лениногорска, №№3, 8, 21 г. Нижнекамска, №№1, 21 г. Альметьевска Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 60 учителей.

Исследование проводилось в три этапа:

I этап - выявление уровня профессиональной подготовки учителей и их готовности к коррекционно-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании;

II этап – разработка и внедрение программы по формированию профессиональной компетенции учителя в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании;

III этап – экспериментальная проверка степени эффективности применения содержания и методов формирования у учителей профессиональных знаний и готовности осуществлять коррекционно-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании.

На констатирующем этапе эксперимента была осуществлена диагностика профессиональной готовности учителя к осуществлению коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. С помощью диагностического комплекса, сконструированного нами на основе анализа научных исследований проблем подготовки и переподготовки педагогов инклюзивного образования, анализа современного состояния проблемы формирования специальных компетенций учителей,

сопровождающих коррекционно-педагогический процесс, изучались теоретические, педагогические, методические знания и умения, а также наличие позитивной психологической установки на работу с указанной категорией обучающихся, сформированность определенных личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие. Теоретическая, методическая и педагогическая составляющие специальной профессиональной компетентности изучались с помощью разработанной нами анкеты, а также тестов и практических заданий для учителей, предполагающих анализ ошибок в письменных работах учащихся; психологическая - изучалась с помощью: методики изучения эмпатии (И.М.Юсупов) [16], экспресс-опросника по изучению «Индекса толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова) [13].

На основе обобщения экспериментальных данных и анализа научной литературы нами разработаны критерии, а с помощью их выделены уровни профессиональной компетентности педагога в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (таб. 1).

Диагностика уровней сформированности профессиональной компетентности учителей в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии показала недостаточный уровень сформированности указанной компетентности (таб. 2) и позволила сделать вывод о том, что, компетенции, необходимые для осуществления коррекционной составляющей педагогического процесса, не формируются в рамках профессиональной подготовки педагогических кадров, что в дальнейшем затрудняет коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Таблица 1

**Критерии и уровни специальной профессиональной компетентности педагога в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ**

| Уровни         | Составляющие специальной профессиональной компетентности  |   |  |   |
|----------------|---|---|--|---|
|                | Теоретическая   | Психологическая   | Педагогическая   | Методическая  |
| <b>высокий</b> | Знание основ специальной психологии и специальной педагогики; знание причин и механизмов нарушений психофизического развития; наличие фундаментальных знаний учителя в области коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ | Наличие позитивной психологической установки на коррекционно-педагогическую работу с обучающимися с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями; сформированность личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие | Наличие высокого уровня общепедагогических знаний, умений и навыков, их реализации в деятельности; наличие знания коррекционно-педагогических условий формирования знаний, умений и навыков у обучающихся с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями; наличие умения применять соответственно индивидуально-психологическим особенностям детей коррекционно-педагогические методы и средства обучения; владение педагогическими методами диагностики и коррекции нарушений в психофизическом развитии | Наличие широкого спектра практических умений в формировании знаний, умений, навыков у учащихся; знание специфики применения различных педагогических технологий обучения детей с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями и умения творчески их применять с учетом вида нарушения и индивидуальных особенностей учащихся; владение широким спектром методов диагностики и коррекции нарушений психофизического развития у обучающихся с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями; способность создавать различные варианты адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями |

|                |  |  |   |   |
|----------------|--|--|---|---|
| <b>средний</b> | Знания основ специальной психологии и специальной педагогики не систематизированы и отрывочны; затруднения в понимании причин и механизмов нарушений психофизического развития; отрывочные знания в области коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ | Установка на работу с обучающимися с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями явно не выражена; принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие проявляются не систематически               | Наличие знаний в области общепедагогических методов и приемов обучения детей с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями, недостаточный учет трудностей в обучении, недостаток умений создавать соответствующие условия работы с обучающимися с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями; трудности в использовании методов диагностики и коррекции в психофизическом развитии | Наличие знаний о педагогических технологиях обучения детей с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями и умение применять их в своей практике; наличие затруднений в создании различных вариантов адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями |
| <b>низкий</b>  | Незнание основ специальной психологии и специальной педагогики; отсутствие знаний о причинах и механизмах нарушений психофизического развития; отрывочные знания в области коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.                                 | Отсутствие желания работать с обучающимися с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями; критическое отношение к перспективе обучения обучающихся с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями; неконструктивные взаимоотношения с детьми. | Отсутствие знаний, умений в создании соответствующих условий работы с обучающимися с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями, неумение применять эффективные средства коррекционно-педагогической работы, незнание методов диагностики и коррекции нарушений в психофизическом развитии.  | Недостаточный уровень владения педагогическими технологиями обучения детей с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями и умениями применять их в своей практике; отсутствие умений создавать адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ и интеллектуальным и нарушениями     |

На основании изучения уровня профессиональной компетентности учителей в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивном образовании на формирующем этапе эксперимента были определены содержание, методы и организационные формы обучения учителей и их подготовка к коррекционно-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. Результатом этой работы стала дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации учителей инклюзивных школ «Коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании».

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ у учителей инклюзивных школ, %**

| уровни  | Профессиональная компетентность |
|---------|---------------------------------|
| высокий | 0                               |
| средний | 31,1                            |
| низкий  | 68,9                            |

Цель программы: формирование профессиональной компетентности учителей инклюзивных школ в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

В соответствии с целями были поставлены задачи курсовой подготовки:

- усвоение принципов и методов коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании;
- выявление учителями особенностей дизонтогенетического развития обучающихся с ОВЗ;
- определение оптимальных возрастных сроков коррекции психофизических функций;
- обучение учителей методам и приемам дифференцированной диагностики, позволяющей ограничивать нарушения в психофизическом развитии у обучающихся от сходных состояний, имеющих другую природу;
- организация и содержание диагностической, коррекционной и профилактической деятельности

учителя;

- формирование позитивной психологической установки к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, развитие личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие.

Данная программа учитывает требования Закона «Об образовании в Российской Федерации», Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, а также Федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Содержание программы ориентировано на обновление психолого-педагогических знаний учителей инклюзивных школ, на получение ими знаний в области коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивном образовании, на формирование необходимых умений и психологической готовности для реализации профессиональной деятельности.

Программа состоит из модулей:

(1) Современные нормативно-правовые основы образования.

(2) Организация коррекционно-развивающего процесса обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве.

(3) Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности.

(4) Содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности.

(5) Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности.

Модули сформированы из тем, которые предполагают включение лекционного материала, семинарских или практических занятий слушателей, а также стажировки в инклюзивных образовательных учреждениях.

Составной частью Программы является учебно-тематический план. Организация образовательного процесса строится в соответствии с учебным и учебно-тематическим планом. Формы и методы обучения варьируются для разных категорий слушателей, в зависимости от их подготовленности. В целях усиления практической направленности обучения значительную часть учебного плана занимают практические формы работы со слушателями. При их проведении предусматриваются использование активных форм и методов: дискуссии, круглые столы, деловые игры, тренинги, решение социально-педагогических и психологических задач, моделирование ситуаций, разработка моделей и проектов деятельности, мозговая атака.

Для определения эффективности предлагаемого содержания программно-методического обеспечения, у учителей (60 человек) до и после прохождения курсов повышения квалификации были продиагностированы уровни развития их профессиональной компетентности (таб. 3).

Данные, приведенные по результатам апробации разработанной программы свидетельствуют о повышении уровней профессиональной компетентности в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ у учителей, принимавших участие в исследовании.

Таблица 3

**Результаты диагностики уровней сформированности профессиональной компетентности в вопросах коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ у учителей до и после прохождения курсов повышения квалификации, %**

| уровни  | Психологическая компетенция |       |
|---------|-----------------------------|-------|
|         | до                          | после |
| высокий | 0                           | 16    |
| средний | 31,1                        | 71,9  |
| низкий  | 68,9                        | 12,1  |

В результате проверки эффективности программы формирующего этапа исследования мы пришли к следующим выводам: процесс формирования психологической компетенции учителя и его подготовки к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ может быть эффективно реализован в системе повышения квалификации педагогических кадров. В процессе переподготовки учителей в соответствии с предложенной программой возможно достижение более высокого уровня сформированности составляющих психологической компетенции в аспектах: необходимых психологических знаний, эмоционально-личностных качеств, умений применять методы и приемы диагностики и коррекции в педагогической деятельности. Поэтапное формирование необходимых профессиональных качеств личности педагога предполагает систематическую работу в межкурсовой и курсовой период профессионального совершенствования. Разработанная и апробированная программа может рассматриваться в качестве одного из вариантов профессиональной подготовки учителя в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Научная новизна и теоретическая значимость исследования обусловлены тем, что получены и проанализированы эмпирические данные, позволяющие определить качественные характеристики профессиональной компетентности учителей инклюзивных школ и их готовности к коррекционно-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ. Определены педагогические условия подготовки педагогов к коррекционно-педагогической работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья через систему повышения квалификации и освоения программы дополнительного образования.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112.
2. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов. Психологическая наука и образование 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78 doi: 10.17759/pse.2015200307 ISSN: 1814-2052 ISSN: (online) © 2015 ГБОУ ВПО МГППУ.
3. Денисова О.А. Миссия вуза в формировании детерминантов региональной готовности к инклюзивному образованию. Вестник Дальневосточного федерального университета: психологические и педагогические науки (Владивосток 28-29 апреля 2015 г.) / под ред. И.В. Носко. - Владивосток.: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2015. № 6: 32-36.

4. Кузьмина О. С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований / О. С. Кузьмина // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 4 (46) Часть 3. — С. 71—74.
5. Кутепова Е.Н., Черненко Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: сб. мат-лов II Межд. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. М.: ООО «Буки Веди», 2013. С. 588–592
6. Лубовский В.И., Валяко С.М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов. Системная психология и социология, 2015, №3: 38-43.
7. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века. Интегрированное образование: ситуация в России в XXI веке. «Специальное образование», 2005, № 5, С. 8-13.
8. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма. Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник науч. статей —2015. С. 42-53.
9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография /Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
10. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.
11. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М., Семенович, М. Л., Дмитриева, Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. Психологическая наука и образование, 2011, №1: 51-59.
12. Сиротюк, А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования. Вестник высшей школы, 2012, № 4: 66-70.
13. Солдатова Г.Ю., Шайгерова Л.А. Долгосрочное воздействие террористического нападения на переживших эмоциональное состояние и основные убеждения. Методика - социальные и поведенческие науки, 2013, 86: 603-609.
14. Черкасова, Е.Л. and Моргачева Е.Н. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования. Москва. М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.
15. Четверикова, Т.Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В мире научных открытий, 2014. - № 5: 475-485.
16. Юсупов, И.М. Диагностика и тренинг эмпатических тенденций: методическое руководство для студентов и психологов народного образования. Казань: КГПИ, 1992. – 30 с.
17. Яковлева, И. М. Личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Коррекционная педагогика: теория и практика, 2013, № 3: 17 – 21.
18. Akdağ, Z., Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. Asia Pacific Journal of Education, 17: 1-13.
19. Badstieber, B., Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer qualifizierung und inklusiver bildung. Zeitschrift für Padagogik (Beiheft), 62: 175-189.
20. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15: 331-353.
21. Matos, S.N., Mendes, E.G. (2015). Teacher demands resulting from school inclusion. Revista Brasileira de Educacao Especial, 21: 9-22.
22. Ojok P., Wormns S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. International Journal of Inclusive Education, 17: 1003—1021.
23. Qi, J., Wang, L., Ha, A. (2017). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. Asia Pacific Journal of Education, 37: 86-102.
24. Rakap, S, Cig, O., Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. Journal of Research in Special Educational Needs, 17: 98-109.
25. Štemberger, T. (2013). Teacher's readiness for inclusion. Didactica Slovenica – Pedagoska Obzorja, 28: 3-16.

## **ГЛАВА 6. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Везетну Екатерина Викторовна**  
**кандидат педагогических наук**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. Статья посвящена изучению идей непрерывного образования и их реализации в системе педагогического образования на современном этапе его развития, рассмотрены основные научные подходы к определению сущности непрерывного образования. В статье рассматриваются основные теоретические аспекты непрерывного педагогического образования, их отражение в актуальных нормативных документах в области государственной политики образования. В работе обоснована сущность и значение принципа непрерывности в системе педагогического образования.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования, профессиональная подготовка педагогов, система последилового педагогического образования, дополнительное образование, повышение квалификации, непрерывное педагогическое образование, профессионализм, совершенствование, профессиональное становление, андрагогика, системный подход, компетентностный подход, андрагогический подход.

Annotation. The article is devoted to the study of the ideas of continuous education and their implementation in the system of pedagogical education at the present stage of its development, the main scientific approaches to the



definition of the essence of continuous education. The article deals with the main theoretical aspects of continuous pedagogical education, their reflection in the current normative documents in the field of state policy of education. The article substantiates the essence and importance of the principle of continuity in the system of pedagogical education.

Keywords: the concept of continuing education, professional training of teachers, the system of postgraduate pedagogical education, additional education, training, continuing education, professionalism, improvement, professional development, andragogics, systematic approach, competence approach, andragogical approach.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г определены такие приоритетные направления, как:

- реализация перехода к непрерывному профессиональному образованию;
- осуществление повышения качества профессионального образования;
- обеспечение инвестиционной привлекательности образования;
- проведение реформы общего (среднего) образования [10].

Так, реализация идей непрерывного образования является сегодня ведущим требованием образовательной политики в контексте реализации высшего профессионального образования специалистов и последующего повышения их квалификации.

По мнению Е.Ю. Почтаревой, «в современных социокультурных условиях идея непрерывности образования – «образования в течение всей жизни» – стала одной из ведущих в отечественном и мировом образовании. Изменение образовательной парадигмы потребовало пересмотра представлений об образовании, которое сейчас понимается как социальная практика, направленная, прежде всего, на раскрытие возможностей личности, овладение навыками взаимодействия с социумом» [11, с. 75].

Идея непрерывности, положенная в основу методологии профессионального образования, практически воплощается как:

- преемственность между высшим педагогическим и последипломным, а также дополнительным образованием;
- взаимодействие учреждений разного уровня с целью обеспечения профессионального развития специалистов;
- профессиональное взаимодействие в этом процессе различных субъектов;
- единство цели, содержания и направленность на результат.

История теории непрерывного образования берет свои истоки со времен начала человеческой цивилизации. Идея о непрерывном систематическом образовании человека находим у Аристотеля, Платона, Сократа, Конфуция, Сенеки и других философов, ученых и мыслителей прошлого.

Отражены идеи непрерывного образования и в педагогическом наследии Вольтера, Руссо, Гете, которые связывали анализируемую нами концепцию с достижением человеком полноты развития.

Практическую реализацию идея непрерывности образования впервые получила в XIII-XIV вв. в рамках деятельности цеховых школ.

Основоположником современных представлений о сущности непрерывного образования по праву считают Я.А. Коменского, в педагогическом наследии которого отражены ценные рекомендации по организации обучения по принципу непрерывности.

В советской педагогике идея непрерывности образования обретает новую интерпретацию благодаря формированию социалистической системы образования, возникновению учреждений образования нового типа, среди которых – андрагогические школы, целью которых являлось массовое просвещение и образование взрослых, учреждения повышения квалификации рабочих.

В современных условиях наблюдается возрождение идей непрерывного образования, реализующееся на новых концептуальных основах, открывающее широкие практические возможности его осуществления.

Сегодня система непрерывного образования распространена не только в отечественном образовательном пространстве, но и является одной из основоположных концепций профессионального образования во всем мире. Система непрерывного образования включает все формы обучения и типы образовательных организаций. Она ориентирована, прежде всего, на повышение уровня конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

По мнению Н.Г. Калининской, в нынешних реалиях «теория непрерывного образования формируется как методологический синтез личностно-ориентированных педагогических концепций, с одной стороны, и концепций «человеческого капитала» и «экономики знаний» – с другой» [7, с. 186].

Е.Ю. Почтарева уточняет, что «основным постулатом концепции непрерывного образования является утверждение, что познавательные потребности человека действующего, занимающего активную гражданскую позицию, не имеют возрастных ограничений» [11, с. 75].

Анализ государственных нормативных документов в области образования позволяет говорить о том, что теоретиками образовательной политики России непрерывное образование понимается в значении процесса реализации преемственных основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ [15]. В данном ключе стоит уточнить, что реализация основных образовательных программ осуществляется с целью обеспечения общего и профессионального развития личности в соответствии с образовательными и профессиональными потребностями [3].

Непрерывное образование представляет собой качественно новый уровень развития личности, что позволяет эффективно решать современные социально-экономические задачи, воспроизводить социальную и профессиональную структуру общества.

По словам Е.Л. Умниковой, «непрерывное образование – это, прежде всего, современная система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека неотъемлемой и естественной составляющей его образа жизни во всяком возрасте. Она предусматривает необходимость дополнения образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни» [16, с. 27].

Обобщая научные точки зрения, заключим, что в теоретическом плане непрерывное образование представляет собой педагогическую идею, согласно которой образовательный процесс охватывает всю жизни человека. В практическом – является непрерывным процессом целенаправленного усвоения человеком социокультурного опыта, повышения профессиональной квалификации и переквалификации.

Результатом непрерывного образования как целостного процесса, обеспечивающего поступательное развитие творческого потенциала, по мнению государственного законодательства, является всестороннее развитие интеллекта личности и ее духовного мира.

Процесс непрерывного образования личности представляет собой иерархию последовательно возвышающихся ступеней специально организованной эдукации, направленную на качественный прирост новых знаний и умений, способов мышления и деятельности. Система непрерывного образования предполагает деятельность сети связанных между собой учебно-воспитательных учреждений, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворить запросы и потребности населения.

Цель Концепции непрерывного образования заключается в обеспечении условий для реализации права на образование в течение всей жизни для взрослого населения Российской Федерации. Для достижения указанной цели необходимо решение комплекса основных задач, среди которых:

- создание широких возможностей в приобретении необходимых квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности взрослого населения государства;
- создание условий для формирования ключевых компетенций и повышения функциональной грамотности взрослого населения;
- развитие инфраструктуры и технологий сферы непрерывного образования взрослых для обеспечения личностного роста и самореализации различных категорий взрослого населения [8].

Итак, на современном этапе в системе высшего образования согласно требованиям таких нормативных государственных документов, как Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 и других нормативных правовых актов, концептуальных и стратегических документов, реализация высшего профессионального и последипломного образования должна осуществляться на основе принципа непрерывности [8]. Не составляет исключения и система педагогического образования.

Несмотря на достаточно продолжительную практику разработки проблемы непрерывного образования в отечественной педагогике, на современном этапе, все же, отмечается его низкая эффективность и недостаточный уровень разработанности направлений, стратегий и форм. Данная проблема, по мнению В.В. Агеева, вызвана гиперболизацией пространственно-временного аспекта содержания понятия «непрерывность», порождающей проблему несоответствия целей непрерывного образования и требованиям современного социального заказа [1].

На основе вышеизложенного обосновывается проблема комплексного изучения сущности непрерывного образования, в частности – педагогического.

По мнению Е.Ю. Почтаревой, в отечественной науке существует три концептуальных подхода к непрерывному образованию. Первый подход – традиционный. Его приверженцы трактуют непрерывное образование как «профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе профессионального образования, как своеобразный ответ на технологический прогресс» [11, с. 76]. Е.Ю. Почтарева рассматривает такое образование как компенсаторное, дополнительное «образование на всю жизнь» [11].

Согласно второму подходу непрерывное образование – это пожизненный процесс обучения, реализуемое посредством педагогически организованных формализованных структур (средства массовой информации, кружки, курсы, факультеты повышения квалификации, заочное и вечернее образование и т.д.) [11].

Представители третьего подхода под целью непрерывного образования понимают всестороннее развитие личности, ее биологических, социальных и духовных потенций, достижение определенного уровня культуры. В рамках данного подхода главным системообразующим фактором выступает личность в значении цели и конечного результата процесса образования. По мнению Е.Ю. Почтаревой, данный подход, в котором выделяется деятельностный аспект, является наиболее перспективным, так как реализация образования на основе указанных идей «рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств» [11, с. 76] и «призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в единое целое» [11, с. 76].

В.В. Смирнова утверждает, что феномен непрерывного образования рассматривается в отечественной современной педагогике с разных точек зрения:

- как стратегическая идея современности;
- как тенденция развития образования;
- как объективный императив третьего тысячелетия, которому неумолимо будет следовать все человечество;
- как нравственная позиция каждого человека в отдельности;
- как глобальное явление XX века [14].

На основе анализа современных педагогических исследований Н.Г. Калининкова выделяет пять научных подходов к трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании.

Согласно первому подходу, непрерывное педагогическое образование является единством формального (институционального) образования и неформального (самообразования), созданием широких условий для непрерывного саморазвития педагога, его личности и профессионализма. Теоретиками данного подхода являются А.С. Косога, Ю. Щербаков и другие исследователи [7].

Второй подход, который представляют И.А. Валеева, Н.Е. Казакова, В.М. Сиренко, предполагает парадигмальное определение сущности непрерывного образования, которое с точки зрения теоретиков данного подхода представляет собой нацеленность всех элементов образовательной системы на целостную, развивающуюся личность. По мнению Н.Г. Калининковой, принцип непрерывности образования в рамках данного подхода отождествляется с принципом личностной ориентации, растворяясь в нем [7].

С позиций третьего подхода, теоретиками которого являются В.Л. Матросов, Г.Г. Брайчев и другие ученые, непрерывность педагогического образования отождествляется с его преемственностью, с

отсутствием разрывов в отдельных его ступенях. Данный подход, который характерен преимущественно методистам, педагогам-практикам и ученым, реализующим прикладные исследования, в сущности непрерывности видит преемственность общего педагогического образования и профессионального [7].

С позиций четвертого подхода (Г.У. Матушанский, В.А. Сластенин, С.А. Хомочкина и др.) непрерывность педагогического образования отождествляется с адаптивностью педагога к преподавательской деятельности в постоянно изменяющейся социально-экономической среде [7].

Теоретики пятого подхода отождествляют непрерывное педагогическое образование с единством общего и профессионального компонентов профессиональной подготовки учителя. Такое образование, по мнению представителей данного подхода, призвано обеспечить единство целей социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств учителя, его ключевых, базовых и функциональных компетентностей [7].

На основе анализа изложенных подходов к выявлению сущности принципа непрерывности в педагогическом образовании Н.Г. Калинин под непрерывным образованием педагогов понимает одно из основных средств реализации личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования, представляющее собой систему условий, необходимых для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития педагога, а именно:

- преемственность всех ступеней профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей;
- единство формального и неформального профессионального самообразования;
- единство общего и профессионального образования педагогических кадров;
- непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с изменяющимися социальными реалиями [7].

Система непрерывного образования педагогов обладает определенными особенностями и признаками:

1. Реализация непрерывного образования представляет собой процесс, осуществляемый в несколько этапов.

2. Непрерывное образование органично сочетается с вариативностью образования, многообразием типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.

3. Непрерывное образование теснейшим образом связывается с индивидуализацией, которая рассматривается как одно из главных направлений инновационных преобразований.

Методологической базой реализации педагогического образования педагогов на основе принципа непрерывности на современном этапе модернизации системы отечественного высшего профессионального образования являются компетентностный, системный и андрагогический подходы. Обратимся к более подробному рассмотрению их сущности и роли в системе непрерывного образования.

Андрагогический подход в обучении взрослых базируется на теории о том, что «развитие личности взрослого человека, его мышления, усвоение им всех теоретических знаний и соответствующих практических знаний и умений осуществляется лишь в активной деятельности» [9, с. 12].

Важнейшим условием реализации профессиональной подготовки является создание преподавателем андрагогической среды, включающей следующие основные компоненты-условия:

- субъектно-целевое взаимодействие;
- материально-техническое оснащение;
- управление развитием социально-профессиональных личностных качеств специалиста [9].

Правомерность признания андрагогического подхода в качестве одной из концептуальных основ непрерывного образования обусловлена особенностями обучения взрослых, их психофизиологической и социальной зрелостью. Взрослый человек способен определить сам, какие результаты образования ему нужны, в какой срок и какого качества. Он нуждается не в самих знаниях, а в обретении способности решать жизненно важные проблемы. В этой связи знания выступают условием их решения, достижения целей в профессиональной деятельности. Так, происходит перенос акцента с приобретения новых знаний на их применение для решения профессиональных проблем.

Компетентностный подход ориентирован, в первую очередь, на новое видение целей и оценки результатов высшего профессионального образования, он предъявляет новые требования к компонентам образовательного процесса, среди которых содержание, используемые технологии обучения, средства контроля и оценки знаний [6].

Главным условием компетентностного подхода, по мнению Г.И. Ибрагимова, является «проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов)» [6, с. 365].

Целью профессионального образования, с точки зрения компетентностного подхода, является формирование компетентного специалиста, то есть обладающего комплексом сформированных компетенций, под которыми в современной педагогике понимается «новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах» [6, с. 364].

По мнению Байденко, компетентностный подход предполагает, что цели образования более сильно связываются с ситуациями применимости в профессиональной сфере. В этой связи компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности» [2, с. 23].

В рамках реализации непрерывного образования педагогов компетентностный подход предполагает обеспечение единства содержания курсов профессионального совершенствования и научно-методической работы, использование интерактивных и проектных педагогических технологий, направленных на профессиональное развитие специалистов, организацию среды профессиональных коммуникаций.

Целью непрерывного образования педагогов с позиций компетентностного подхода является обеспечение развития компетенций в соответствии с вызовами времени, запросов образовательной практики. Данный подход подразумевает предоставление педагогам возможности выбора сроков, форм обучения, модулей, диагностического инструментария, корректно измеряющего уровни развития отдельных компетенций и профессионализма в целом.

Компетентностный подход к профессиональному развитию педагогов ставит на первое место не информированность обучающегося, а его ценностное отношение к знаниям и деятельности, которую он выполняет, умения решать задачи в профессиональной деятельности. Решение, как правило, первоначально

отсутствует, его еще нужно отыскать. Таким образом создается ситуация, в которой преподаватель и обучающийся становятся партнерами в непрерывном образовании.

С позиций системного подхода непрерывное образование представляет собой матрицу, состоящую из элементов системы в серии их взаимных коммуникаций. Существуют специфические связи ее взаимодействий, составляющие условия, которые обеспечивают гармоничное непрерывное образование. Данные элементы являются показателями постоянного движения, изменения и развития непрерывного образования. К ним относятся:

- идеальные идеи, составляющие социальную сознательность;
- нормативные идеи, формирующие социальные инструкции системы;
- интеракционные идеи, которые составляют действия, образующие социальную организацию;
- возможности и интересы, составляющие социальную иерархию человекосистемы.

Проанализировав концептуальные подходы непрерывного образования педагогов, обратимся к рассмотрению основных принципов данной образовательной системы. Анализ теоретических источников позволяет к основным принципам непрерывного образования отнести следующие:

- принцип целостности;
- принцип системности;
- принцип практической направленности обучения;
- принцип свободного выбора содержания и форм профессионального развития педагогов;
- принцип вариативности и дифференциации образовательных программ, учебных курсов;
- принцип оптимальности;
- принцип результативности.

Непрерывное образование обладает собственным функциональным значением. Согласно положениям Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, оно выполняет профессиональную, социальную, личностную функции.

Сущность профессиональной функции заключается в том, что система образования, основанная на принципе непрерывности, обеспечивает формирование у человека необходимых профессиональных компетенций и квалификаций, результатом чего становится приобретение новых профессиональных возможностей, а также повышение уровня профессионально-деятельностной мобильности [8].

Социальная функция анализируемого в данном исследовании сущностного вида образования заключается в дополнении и обогащении процесса взаимодействия личности с обществом, экономической сферой, государством за счет приобщения к общечеловеческим ценностям, языку, культуре, новым видам деятельности, современным технологиям социального взаимодействия, что формирует функциональную грамотность человека в различных сферах [8].

Сущность личностной функции непрерывного образования заключается в обеспечении удовлетворения индивидуальных познавательных потребностей личности, ее интересов, увлечений.

В отечественной педагогической литературе учеными определяется ряд моделей реализации непрерывного образования педагогических кадров, базирующегося на основе различных образовательных форм и институций. Обратимся к рассмотрению данных моделей.

Наиболее распространенной сегодня является компетентностная модель непрерывного образования, предполагающая единство содержания курсов повышения квалификации и межкурсового периода, направленных на развитие профессиональных компетентностей педагога.

В современных условиях развития информационных технологий не менее популярной в системе непрерывного образования является дифференцированная модель. Данная модель строится на принципах вариативности и предполагает наличие значительного количества различных учебных планов, графиков для каждой категории педагогических работников.

Диверсифицированная модель предполагает привлечение заинтересованных организаций (образовательных, общественных, коммерческих и т.п.) к реализации профессионального развития педагогов.

Личностно-ориентированная модель предполагает усиление значения и уровня самообразования педагогов.

Пролонгированная модель предусматривает циклическую реализацию курсов повышения квалификации или обучения по программам дополнительного образования [13].

Как было отмечено выше, непрерывное образование – это не только дополнительные формы совершенствования квалификационного уровня в течение всей жизни и некая философия систематического профессионального совершенствования, но и мощный фактор личностного развития [5]. С данной позиции очерчим основные аспекты непрерывного образования педагогов.

В условиях непрерывного образования весомое значение приобретает неформальное образование, в рамках которого обучающийся включен в различные типы ведущей деятельности:

- учебную;
- личностно-значимого общения;
- профессионально-ориентированную.

В условиях неформального образования опредмечиваются, удовлетворяются потребности личности в возможностях разных содержаний деятельности. Кроме того, обучающийся обретает свободу выбора, свободу последующей деятельности, свободу действий, положительное подкрепление деятельности, придание ей социальной значимости, что формирует свободу личности в ее интеллектуальном, личностном и социальном планах. Такое образование создает условия и служит предпосылкой личностного, а со временем – и профессионального самоопределения и самореализации педагога [4].

Непрерывное педагогическое образование это поэтапный целостный процесс, реализуемый в течение всей жизни. Однако с позиций идей личностного развития непрерывное педагогическое образование нельзя рассматривать как исключительно механическое сочетание этапов, соответствующих образовательным уровням, так как основная модель такого образования формируется путем систематического решения проблемных ситуаций в рамках повседневных социальных практик специалиста [12].

«Непрерывное образование как механизм развития личности определяет необходимость развитие творческого потенциала личности профессионала. Особенно это важно для специалистов педагогических профессий» [11, с. 75].

Непрерывное образование характеризуется не только временным, но и пространственным параметром, включающим взаимодействие педагога с различными источниками информации, в основе которой – интересы и цели людей.

В системе непрерывного образования важное значение имеет личностный параметр, так как человек становится полноценным субъектом образовательной деятельности только при условии осознания необходимости в пополнении знаний, в приобщении к культуре.

Подводя итоги, заключим, что приоритетным направлением развития педагогического образования XXI века является ориентация его на признание идей и концептуальных положений непрерывного образования. Целью такого образования является качественная подготовка педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность на принципах гуманизма, демократии, свободной конкуренции и высоких технологий.

Непрерывность образования педагогических кадров обеспечивается посредством разработки и реализации систем последиplomного и дополнительного педагогического образования.

Непрерывное образование педагогов на современном этапе базируется на компетентностном, системном и андрагогическом подходах, выступая целенаправленной, специально организованной и управляемой целостной системой перманентного и систематического личностного развития, формирования у личности социального и профессионального опыта.

Система непрерывного образования будет способствовать внутренним потребностям педагогических работников в совершенствовании и саморазвитии личности в течение профессиональной жизни, чем позволит обеспечить государству подготовку высокопрофессиональных педагогов, способных качественно обучать, воспитывать и развивать подрастающее поколение.

#### Литература:

1. Агеев В.В. Теория непрерывного образования и стратегия инновационной деятельности [Электронный документ]. URL: <http://www.ageyev.kz/articles/artus/42.htm>.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22-46.
3. Бoryтко Н.М. Обоснование периодизации непрерывного образования // Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования: Тезисы докладов. – Тамбов, 2001. – С. 116-118.
4. Бурдина П.Г. Организационно-педагогические основы непрерывного профессионального образования учителей: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1997. – 20 с.
5. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 2000. – 23 с.
6. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 10. – С. 361-365.
7. Калининкова Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 186-189.
8. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года // [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095)
9. Марон А.Е., Филин С.А. Андрагогический подход к построению технологий обучения взрослых // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 10-14.
10. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года N 1756-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – N 1 (часть II), 07.01.2002.
11. Почтарева Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №2. – С. 75-81.
12. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях функционирования региональных образовательных систем: Дисс. д. пед. н. – Ростов-на-Дону, 2001. – 393 с.
13. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Моногр. СПб. – Волгоград, 1997. – 166 с.
14. Смирнова В.В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 100-103.
15. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. // Собрание законодательства РФ, 02.01.2012, N 1, ст. 216.
16. Умникова Е.Л. Профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного образования // Образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 26-30.

## ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Вовк Екатерина Владимировна**  
**кандидат педагогических наук**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы стандартизации высшего педагогического образования. В работе рассмотрена история внедрения образовательных стандартов в систему высшего профессионального образования, изучена сущность феномена «образовательный стандарт». В работе проведен сравнительный анализ сущности образовательных и профессиональных стандартов. Рассмотрено содержание профессионального стандарта «Педагог», определена его роль для разработки основных образовательных программ и реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе на современном этапе развития высшего образования в России.

**Ключевые слова:** стандарт, стандартизация, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, ФГОС, высшее профессиональное образование, модернизация высшего профессионального образования, профессиональная подготовка педагога, компетенции, компетентностный подход, профессионально-педагогическая деятельность, профессиональный стандарт педагога.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of standardization of higher pedagogical education. The paper considers the history of the implementation of educational standards in the system of higher professional education, studied the essence of the phenomenon of "educational standard". The paper presents a comparative analysis of the essence of educational and professional standards. The content of the professional standard "Teacher" is considered, its role for development of the basic educational programs and realization of professional training of future teachers at higher school at the present stage of development of the higher education in Russia is defined.

**Keywords:** standard, standardization, educational standard, professional standard, GEF, higher professional education, modernization of higher professional education, professional training of the teacher, competence, competence approach, professional and pedagogical activity, professional standard of the teacher.

Стандартизация отечественного высшего образования является насущной потребностью в условиях реформирования образовательной парадигмы и модернизации всех уровней образовательных систем. На современном этапе на международном уровне продолжается работа по разработке, созданию и внедрению стандартов высшего образования с учетом интеграционных процессов.

Стандартизация высшего профессионального образования оказывает существенное воздействие на сближение систем образования различных стран. Теоретические истоки стандартизации образования берут свое начало из идей теорий образования по определению требований к программам обучения и содержания учебных дисциплин. Многовекторность данного феномена обуславливает его рассмотрение учеными разных отраслей наук – педагогики, методики отдельных дисциплин, философии, социологии, экономики и других.

Проблема качества и стандартизации образования не является новой: в течение многих лет она определяла деятельность учреждений образования. Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных проблемам стандартизации, в современной отечественной педагогике недостаточно отражены подходы к стандартизации высшего образования, изучены теоретические стоки стандартизации, совершенствования системы отраслевых стандартов высшего образования, недостаточно учтены негативные и положительные результаты мирового опыта стандартизации высшего профессионального образования. Данное утверждение обосновывает потребность систематического научного исследования проблемы стандартизации высшего профессионального образования, в частности – педагогического.

По мнению Э.В. Балакиревой, «современное состояние рынка труда характеризуется трансформационными процессами, которые порождают не только новые профессии, но и потребность каждого человека в получении качественного профессионального образования, в умении выстраивать свою собственную профессиональную карьеру в новой сфере деятельности» [3, с. 60].

Решение проблемы совершенствования и повышения качества профессиональной подготовки специалистов связана с наличием требований к выпускникам учебных заведений и их квалификационным характеристикам, что обосновывает потребность обращения к стандартизированному подходу.

По мнению В.И. Байденко, образовательный стандарт представляет собой «образ» образования в его существенных параметрах, отражающий:

- цели и ценности образования;
- его содержание и результат;
- основные характеристики образовательных программ;
- нормативную структуру образовательного процесса;
- объемную и временную структуру образовательного процесса с ориентацией на поэтапное и итоговое диагностирование степеней достижения цели;
- уровень образования и образованности в масштабах страны и ее административных территорий на сопоставимость и сопоставимость в международном плане [2, с. 145].

Под стандартом образования В.С. Леднев понимает «систему основных параметров, которые принимаются как государственная норма образованности, которая отражает общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования для достижения этого идеала» [9, с. 37].

При разработке государственных стандартов в России научный коллектив под руководством В.С. Леднева в 1993 году обосновал основные принципы создания образовательных государственных стандартов, а именно:

- анализ состояния социокультурной среды и учет образовательных потребностей и возможностей заинтересованных сторон;

- минимизация сложности объектов стандартизации (единиц содержания образования) при сохранении целостности, системности и функциональной полноты с точки зрения целей образования;
- согласование и приемлемость стандартов образования по его ступеням;
- динамичность образовательного стандарта, возможность его совершенствования;
- возможность высокотехнологичной инструментальной проверки стандарта образования [9].

Так, с целью удовлетворения социокультурных потребностей государства в специалистах высокой квалификации, способных к эффективной профессиональной деятельности, в начале 90-х годов были разработаны Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО), которые включали основные сферы профессиональной деятельности [14].

П.В. Станкевич подчеркивает, что государственный образовательный стандарт ВПО стал тем базовым нормативным документом, «в котором устанавливаются правила для всестороннего и многократного использования, общие принципы и характеристики различных видов деятельности или их результатов, направленные на достижение определенного уровня образованности» [14, с. 3].

Стандартизация высшего профессионального образования существенно повлияла на изменение структурной и содержательной его составляющих, позволила расширить возможности вариативного обучения студентов за счет разработки курсов по выбору по основным образовательным программам и программам национально-регионального компонента [14].

Появление новых требований общества и государства к специалистам, их квалификационным характеристикам, образовательно-квалификационным моделям выпускников привели к необходимости разработки стандартов нового поколения.

Изменение форм деятельности разнообразных отраслей в новых экономических условиях, необходимость самостоятельного принятия важных решений, широкое внедрение компьютерных технологий, обусловили изменение подходов к разработке образовательных стандартов. На современном этапе выдвигаются требования не только к уровню знаний, умений и навыков, но и к компетенциям, а также к личностным качествам специалиста. Иными словами, если раньше квалификационная характеристика специалиста предусматривала исключительно перечень знаний и умений, то в новых образовательных стандартах образовательно-квалификационными характеристиками определены компетенции.

Реализация подготовки будущих специалистов, соответствующим требованиям современного общества возможна при условии разработки новых стандартов, включающих: образовательно-квалификационные характеристики; образовательно-профессиональные программы; средства диагностики качества высшего образования.

На современном этапе в образовательных кругах наблюдается тенденция разработки стандартов образования с ориентацией на компетентностный подход. Согласно компетентностной модели подготовки специалиста, цели образования связаны как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результатам образовательного процесса.

Цель профессионального образования сегодня состоит не только в том, чтобы научить будущего специалиста выполнять какие-либо действия, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы обеспечить его возможностью справляться с различными многочисленными ситуациями и обучить его эффективно работать в группе [8].

Период модернизации образования характеризуется трансформациями, касающимися изменений квалификационных уровней, отражающимися на содержательном, структурном, технологическом, результативном компонентах образовательной системы, и реализуется следующими направлениями:

- оптимизацией структуры и совершенствование организации подготовки будущего специалиста;
- совершенствованием содержания и форм подготовки будущих специалистов;
- научным и учебно-методическим обеспечением обновления системы уровневого высшего профессионального образования педагогов [14].

Неизбежное развитие модернизации профессионального образования будет направлено на обеспечение соответствия потребностям новой инновационной экономики всей системы высшего образования специалистов. Под результатом модернизации системы многоуровневого высшего профессионального педагогического образования предполагается создание обновленной системы подготовки специалистов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

По мнению П.В. Станкевич, в настоящее время завершился важный этап стандартизации в системе высшего педагогического образования России, результатом которого стала выработка общих позиций, а именно:

- сформулированы основные функции стандартизации;
- определена структура высшего профессионального педагогического образования с обозначением соответствующих направлений и специальностей;
- структурировано содержания высшего профессионального педагогического образования (учебные дисциплины, циклы дисциплин, практики и т.д.);
- определен объем аудиторной и внеаудиторной нагрузки обучающихся;
- определены уровни высшего образования, реализующиеся по соответствующим основным образовательным программам;
- сформулированы требования к образовательной и профессиональной готовности будущих специалистов;
- определена структура, содержание и формы государственной аттестации [14].

Так, в современных государственных образовательных стандартах высшего профессионального педагогического образования сформулированы требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, а также к организации практик разного направления, итоговой государственной аттестации и уровню профессиональной подготовки выпускников. Все это в совокупности соответствует комплексу компетентностей выпускников – будущих педагогов, скомпонованных в целостный блок характеристик, которые можно измерить и оценить.

На основе вышеизложенного можно заключить, что на современном этапе развития отечественного педагогического образования государственные образовательные стандарты выступают в значении основного

элемента функционально-адаптивной системы подготовки педагогов, определяющего векторы перспективного развития педагогического образования в России, обеспечивающего:

- определенный уровень мобильности и гибкости относительно разработки общей стратегии нового перечня профилей профессионального образования и программ специализированной подготовки будущих педагогов с учетом региональных потребностей;

- возможность выбора образовательных маршрутов;

- благоприятные условия для развития студентов и реализации их индивидуальных способностей;

- качественную подготовку будущих педагогов в соответствии с запросами современного общества и с учетом интересов студента.

В рамках изучения проблемы стандартизации высшего профессионального образования педагогов наряду с понятием образовательного стандарта необходимо рассмотрение сущности и назначения профессионального стандарта. Обратимся к сравнительному анализу указанных документов.

Как было отмечено выше, стандарты образования необходимы для реализации регулирования структуры и содержания основных образовательных программ, являющихся единицей образовательного процесса. Стандарт регламентирует структуру и содержание образовательной программы с позиций актуальных идей и взглядов государственной образовательной политики, а также указывает набор компетенций, которые она должна формировать.

По мнению исследователей О.В. Горшковой и Л.Ю. Фалько, «наличие профессионального стандарта дает возможность предъявить согласованные требования к качеству труда. Система профессиональных стандартов является основой для разработки образовательных стандартов, обеспечивающих сопряжение требований рынка труда и сферы образования. Квалификационные характеристики, содержащиеся в профессиональных стандартах, используются при разработке программ модульного обучения, при отборе и аттестации персонала, процедурах сертификации персонала» [7, с. 94].

Ввиду новизны феномена стандартизации профессиональной деятельности в России пока нет единого подхода к определению сущности данного понятия.

Так, Положением № РП-46 о профессиональном стандарте от 28 июня 2007 г., он рассматривается как «многофункциональный нормативный документ, определяющий в области конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к выполнению работниками трудовых функций и необходимым для этого компетенциям» [18].

Министерство труда и социального развития РФ подает следующее определение профессионального стандарта: «нормативный документ, предназначенный для определения должностных обязанностей работников, планирования их профессионального роста, организации профессиональной подготовки и повышения квалификации соответственно требованиям к качеству и продуктивности услуг, подбору, расстановке и использованию кадров, а также обоснованию принимаемых решений при проведении аттестации руководителей и специалистов» [18].

Исследователями О.Д. Прянишниковой и А.Н. Лейбович профессиональный стандарт рассматривается как документ, устанавливающий требования к знаниям, умениям, компетенциям, опыту, системе ценностей и личным качествам, необходимым для выполнения определенной работы или профессиональных обязанностей. По мнению указанных исследователей, профессиональный стандарт сегодня рассматривается в значении одного из инструментов, позволяющих создать устойчивое и эффективное взаимодействие сферы труда и сферы образования, обеспечить рациональное использование человеческих ресурсов и содействовать устойчивому развитию общества [13].

По мнению А.Н. Потемкина, образовательные стандарты отличаются от профессиональных следующими позициями:

1. Областью регулирования. Профессиональные стандарты регулируют требования к квалификации и компетенциям специалиста, а образовательные – определяют структуру и устройство процесса образования.

2. Субъектами регулирования. Профессиональные стандарты разрабатываются сообществом профессионалов в определенном виде деятельности, а образовательные стандарты – Министерством образования и науки в сотворчестве с учебно-методическими объединениями. При этом результаты образования, формулируемые в образовательных стандартах, должны быть ориентированы на требования, изложенные в профессиональных стандартах.

3. Внутренним устройством. В содержании профессиональных стандартов зафиксированы функции, виды деятельности, продукты, технологии, определены знания, умения и компетенции, которыми должен обладать профессионал, а также определены существующие уровни квалификаций. В образовательных стандартах зафиксировано, какие именно компетенции должны быть сформированы у будущего специалиста, а также определено, какими образовательными средствами будет формироваться конкретная компетенция.

4. Институтами, возникающими на основе стандартов. На основе профессиональных стандартов формируется сертификация квалификаций, а на основе образовательных – кредитно-зачетная система и аккредитация программ образования [5].

По словам А.И. Волошиной, «профессиональные и образовательные стандарты являются одними из элементов единой национальной системы квалификаций – комплекса взаимосвязанных документов, обеспечивающих взаимодействие сфер профессионального образования и труда в целях повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на российском и международном рынке труда». Исполнительный директор «Национального агентства развития квалификаций» НАРК – РСШ И.А. Волошина, определяя, в чем различие образовательных и профессиональных стандартов, уточняет: образовательный стандарт представляет собой нормативный документ, который определяет совокупность требований к результатам освоения ООП, ее структуре и условиям реализации. Разработка, утверждение и использование данных стандартов регулируется и контролируется государством. К документам, регламентирующим создание и применение образовательных стандартов относятся:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;

- Правила разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г., № 142.

Указанные государственные документы предписывают при формировании федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных программ профессионального образования всех уровней руководствоваться положениями профессиональных стандартов, которые И.А. Волошина



определяет как документы, раскрывающие содержание профессиональной деятельности в рамках определенного вида экономической деятельности с позиций сферы труда, а также требования к квалификации работников [5].

Данную мысль поддерживают исследователи А.В. Антонова и И.М. Клименко, подчеркивая, что «именно с профессиональных стандартов и должно начинаться выстраивание программ подготовки специалистов» [1, с. 82]. Однако, по мнению А. В. Белоцерковского, выполнение этих требований является непростой задачей ввиду разной временной ориентации стандартов [6].

Проанализировав соотношение понятий «образовательный стандарт» и «профессиональный стандарт», вернемся к рассмотрению специфики реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях стандартизации высшего профессионального образования.

Подготовка будущих педагогов реализуется сегодня на основе Федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования. При разработке основных образовательных программ, составляющих содержание профессиональной подготовки будущих учителей, должны учитываться требования и положения Профессионального стандарта «Педагог». Обратимся к анализу данного документа.

С момента выхода в свет документа «Профессиональный стандарт педагога» в научных кругах и среди педагогов-практиков не утихают дискуссии относительно сущности, роли и особенностей внедренного документа. По мнению большинства участников I Всероссийского форума учителей общественно-научных дисциплин «Современное общественно-научное образование школьников: инновационные ориентиры развития», состоявшегося 14-15 марта 2014 года, «профессиональный стандарт педагога в определенной степени является идеалом, т. е. принципиально недостижимой целью, к которой, тем не менее, необходимо стремиться» [1, с. 82].

В основе профессионального стандарта педагога положен компетентностный подход к описанию и оценке профессиональной педагогической деятельности, определяющий в разрезе квалификационных уровней готовность специалиста к выполнению профессиональной деятельности и успешность ее выполнения [10].

Данную мысль подтверждают исследователи О.В. Горшкова и Л.Ю. Фалько, подчеркивая, что «структурирование информации в профессиональном стандарте основано на компетентностном подходе, который предусматривает формирование требований к знаниям, умениям и навыкам работника, позволяющих ему качественно выполнять конкретную трудовую функцию (трудовые функции) в рамках соответствующей области профессиональной деятельности» [7, с. 96].

Профессиональный стандарт «Педагог» включает компетенции, обеспечивающие эффективное решение профессионально-педагогических задач. В содержании документа компетенции представлены следующими группами (кластерами), включающими компетенции:

- в области профессионально важных личностных качеств педагога;
- в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- в обеспечении информационной основы деятельности педагога;
- в разработке программ деятельности и принятии педагогических решений;
- в области мотивации учебной деятельности;
- в организации учебной деятельности [19].

Рассмотрим составляющие каждого из приведенных кластеров компетенций согласно описанию компетенций по методике В.Д. Шадрикова. Итак, компетенции в области профессионально важных личностных качеств педагога включают:

- эмпатийность и социорефлексию;
- саморганизованность;
- общую культуру.

Компетенции в постановке целей и задач педагогической деятельности включают:

- умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся;

- умение перевести тему занятия в педагогическую задачу;
- умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач.

Компетенции в обеспечении информационной основы деятельности педагога включают компетентности:

- в предмете преподавания;
- в методах преподавания;
- в субъективных условиях педагогической деятельности.

Компетенции в разработке программ деятельности и принятии педагогических решений составляют:

- умение выбирать и реализовывать типовые образовательные программы;
- умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы;
- умение принимать решения в педагогических ситуациях.

Компетенции в области мотивации учебной деятельности включают умения создавать:

- ситуации, обеспечивающие успех учебной деятельности;
- условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся;
- условия для самомотивации обучающихся.

Компетенции в организации учебной деятельности составляют умения:

- устанавливать субъект-субъектные отношения;
- организовывать учебную деятельность обучающихся;
- реализовывать педагогическую оценку [11].

В профессиональном стандарте педагога, помимо указанных компетенций, раскрыты также трудовые действия педагога и трудовые функции процесса обучающей, воспитательной и развивающей деятельности [1]. Среди трудовых действий педагога основной и средней школы первоочередным является формирование «общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира» [12, с. 14].

Анализ практических исследований роли профессионального стандарта педагога позволяет говорить о том, что его внедрение не может прямо пропорционально влиять на повышение уровня качества профессиональной деятельности учителя или его мастерство будет формироваться под воздействием требований образовательного и профессионального стандартов.

Так, по словам Е. В. Титовой, в целом качество профессиональной деятельности определяется качеством конкретных личных выборов педагога [15]. Однако, по мнению Э.В. Балакиревой, «подчинить личный выбор учителя в процессе выполнения профессиональных задач требованиям стандарта невозможно, но необходимо и возможно стандартизировать содержание профессиональных задач, адекватно отражающих реальную педагогическую деятельность учителя» [4, с. 18-19]. Так, учет высоких требований, сформулированных в профессиональном стандарте, при разработке содержания основных образовательных программ профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе позволит создать максимально благоприятные условия для формирования необходимых компетенций и профессионально значимых качеств, которыми должен обладать современный учитель [16].

Резюмируя вышеизложенное, заключим: на современном этапе развития высшего профессионального образования наблюдается тенденция его стандартизации. Данные процессы свойственны развитию как мирового высшего образования, так и отечественного. Проблемы стандартизации высшего профессионального образования в нашей стране разрабатываются с начала 90-х годов, хотя и на современном этапе в отечественной педагогике существует множество «белых пятен» относительно выявления теоретических основ и практического значения стандартов, определения их сущности, анализа их содержания и структуры, а также методики и технологий использования.

В рамках анализируемой проблемы существует два основных понятия: «образовательный стандарт» и «профессиональный стандарт». Данные понятия представляют собой нормативные документы, которые весьма взаимосвязаны между собой.

Так, образовательный стандарт является нормативным документом, определяющим комплекс требований к результатам освоения программ образования, к их структуре и условиям реализации. Стандарт образования должен разрабатываться на основе профессионального стандарта, представляющего собой нормативный документ, который определяет в конкретной области профессиональной деятельности требования к выполнению специалистами трудовых функций и перечень необходимых для этого компетенций.

Профессиональный стандарт «Педагог» включает основные требования к профессиональной подготовке будущих педагогов, сущность трудовых действий и трудовых функций педагогической деятельности, а также перечень групп компетенций, которые должны быть сформированы к будущего педагога в процессе его обучения в высшей школе.

Реализация высшего педагогического образования согласно требованиям указанных стандартов – является новым этапом в развитии отечественного образования, возможностью достичь новых высоких целей, в частности – повышения качества профессиональной подготовки педагогов и их квалификации.

Литература:

1. Антонова А.В., Клименко И.М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81-86.
2. Байденко В.И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (Опыт системного исследования). – Дисс. д-ра пед. наук. – М., 1999. – 298 с.
3. Балакирева Э.В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Т. 2. – № 3. – С. 60-70.
4. Балакирева Э.В. Педагогическое знание как содержательная основа стандартизации профессиональной подготовки педагогов // Человек и образование. – 2016. – № 2. – С. 16-20.
5. Белков Б. Чем отличается профессиональный стандарт от образовательного стандарта? // <http://www.expertclub.ru/sections/hr/publications/5>
6. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 26-31.
7. Горшкова О.В., Фалько Л.Ю. Профессиональные стандарты: практика разработки и внедрения в России // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2012. – № 5. – С. 93-103
8. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище. ЮНЕСКО. 1996. – С. 37
9. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 69.
10. Махотин Д.А. Профессиональные и образовательные стандарты: соотношение требований к современному педагогу // Вестник РМАТ. – 2012. – № 2, 3. – С. 89-100.
11. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 174 с.
12. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedag0g-d0k.html>.
13. Прянишникова О.Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / О.Д. Прянишникова, А.Н. Лейбович. Режим доступа: <http://www.nark-rspp.ru> (дата обращения: 16.10.2012).
14. Станкевич П.В. Обновление системы естественнонаучного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 3-6.
15. Титова Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 1 (13). – С. 104-117.
16. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 50-61.
17. Федеральный Закон РФ от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
18. Федин В. Технология разработки профессиональных стандартов // Режим доступа: [http://www.rconsult.ru/files/Publications/Profstandart\\_Fedin](http://www.rconsult.ru/files/Publications/Profstandart_Fedin) (дата обращения: 01.10.2012).
19. Фролов Ю.В. Профессиональный стандарт педагога с точки зрения компетентного подхода // Справочник заместителя директора школы. 2009. № 6 (июнь).

## ГЛАВА 8. СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Горбунова Наталья Владимировна**  
**доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,**  
**заведующей кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов**  
**и воспитателей дошкольных учреждений**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. Статья посвящена изучению тенденции гуманизации педагогического образования. В работе раскрывается сущность понятия гуманизации образования, очерчены теоретические аспекты гуманистической парадигмы образования и гуманистического подхода к образованию. В исследовании обосновывается сущность реализации профессиональной подготовки педагогов в контексте гуманистической парадигмы образования.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая парадигма образования, гуманизация образования, гуманистический подход к образованию, парадигма, концепция, система профессионального педагогического образования, педагоги, духовная культура, ценности, личность, педагогический процесс.

Annotation. The article is devoted to the study of the trend of humanization of pedagogical education. The article reveals the essence of the concept of humanization of education, outlines the theoretical aspects of the humanistic paradigm of education and humanistic approach to education. The study substantiates the essence of the implementation of professional training of teachers in the context of the humanistic paradigm of education.

Keywords: humanism, humanistic paradigm of education, humanization of education, humanistic approach to education, paradigm, concept, system of professional pedagogical education, teachers, spiritual culture, values, personality, pedagogical process.

Анализ психолого-педагогических исследований последних лет, отражающих тенденции развития отечественного образования и научной мысли, направлений государственной образовательной политики, положений государственных образовательных стандартов позволяют говорить о наличии парадигматического подхода к развитию высшего профессионального образования.

Понятие «парадигма» является полисемантическим. Оно используется в различных отраслях знания и обладает рядом значений. Буквально слово «парадигма» означает «пример» или «образец».

Лидер историко-эволюционистского направления в философии Томас Кун под понятием «парадигма» понимает «признанные всеми научные достижения, которые на протяжении определённого времени дают научной общности модель постановки проблем и их решения» [16, с. 11].

С конца девяностых годов XX столетия термин «парадигма» широко входит в контекст педагогической науки и все чаще используются относительно решения проблем развития образования.

В отечественной науке парадигматический подход к исследованию проблем образования является предметом научного познания таких ученых, как А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, С.В. Кузнецов и др.

Сущность термина «парадигма» относительно использования его в контексте педагогической науки рассматривается неоднозначно представителями отечественной психолого-педагогической науки. Так, анализ исследований позволяет говорить о том, что на современном этапе в отечественной науке используются такие понятия как «педагогическая парадигма» и «парадигма образования».

Е.В. Бондаревская и С.В. Кузнецов рассматривают понятие «педагогическая парадигма» как устоявшийся, общепринятый взгляд, определенный стандарт, образец относительно образовательных и исследовательских задач [6].

И.М. Осмоловская рассматривает понятие педагогической парадигмы в значении теоретических положений, которые позволяют формировать и практически реализовывать целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогической общности ученых-практиков и педагогов-новаторов [17].

Анализ исследований отечественных ученых позволяет говорить о том, что в современной педагогической науке понятие «педагогическая парадигма» рассматривается как:

- совокупность теоретических, методологических и других установок, принятых научно-педагогической общностью на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются как образцом моделью или стандартом для решения педагогических проблем;
- определенный набор рекомендаций или регулятивов в современной науке;
- установленная, мировоззренчески общепринятая модель-стандарт решения определенного класса педагогических задач.

И.М. Осмоловская понятие «парадигма образования» рассматривает как совокупность стойких повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют существенные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм рефлексии [17].

А.И. Павленко и Т.Н. Попова определяют сущность понятие «парадигма образования» как совокупность знаний о построении педагогического процесса, принятых педагогическим сообществом как истина [18].

При исследовании научных трудов, посвященных изучению теоретических аспектов парадигмы образования, видим, что в отечественной науке термин «парадигма образования» рассматривается как:

- основной подход к отбору содержания и форм организации образования;
- способ обучения и воспитания;
- совокупность ключевых понятий;
- положения, идеи, которые признаны педагогической общественностью в конкретный исторический период и составляет методологическую основу научных исследований;
- исходная концептуальная схема-модель постановки проблем и их решения в сфере образования.

К основным аспектам сущности образования, которые предлагаются в современной науке и обуславливают парадигмальное разнообразие ее анализа в условиях глобализации, относятся:

1. Биологическая сущность. Основное значение образования с этих позиций – адаптация биологической природы человека к жизни в обществе и обеспечения человека необходимым для выполнения своей функции набором знаний и умений;

2. Социальная сущность. Такое понимание образования определяет его сущность как процесс усвоения социокультурного опыта, формирования необходимых, с точки зрения социального заказа, личностных качеств;

3. Гуманистическая сущность. Данный аспект предполагает освоение студентом социокультурного опыта, развитие способностей, личных и профессионально необходимых качеств обучающегося, оказание помощи будущему специалисту в саморазвитии и духовном восхождении, создание условий для развития субъектности, жизнотворчества, личностных функций самопознания, самоопределения, самореализации [20].

Указанные парадигмы выполняют функцию «системы координат» для реализации сравнительного анализа различных педагогических проектов, теорий и подходов к совершенствованию высшего профессионального образования [20].

В современных условиях возникает необходимость осознания образования как социального явления, призванного решать определенные задачи общества. Такой подход требует тщательного изучения существующих образовательных парадигм.

На современном этапе развития современной педагогики не существует единого подхода относительно концептуализации образовательных парадигм. Однако в современной философии образования выделяют:

- традиционалистско-консервативную парадигму;
- технократическую парадигму образования;
- бихевиористскую (рационалистическую) парадигму;
- гуманистическую парадигму образования [12].

Современную систему образования следует рассматривать в контексте ее становления и модернизации с учетом новых мировых реалий, отходя от чрезмерной идеологизации, администрирования и авторитаризма на основе гуманистического достоинства человечества.

Одним из наиболее острых вызовов современности выступает концепт человекоцентризма, сущность которого заключается в подготовке человека к реальной жизни через образование путем конкретизации знаний.

Сегодня важнейшими задачами высшей школы должны являться:

- развитие студента, его интеллектуальных потребностей и межличностных отношений;
- оказание помощи в его личностном росте;
- обеспечение усиления целенаправленного воспитательного влияния на студентов;
- привитие им человечности, развитие системы вечных жизненных ценностей.

Данное утверждение обосновывает потребность принятия в качестве концептуального гуманистического подхода в образовании.

Гуманизация, с точки зрения философии науки, является распространением, утверждением «в определенной сфере общественной жизни идей, взглядов и убеждений, проникнутых гуманизмом» [23, с. 120].

С позиций теоретиков современной образовательной политики России гуманизация представляет собой «процесс проникновения идей гуманизма во все сферы общественных функций, в том числе в деятельность-преобразующий процесс обучения» [8, с. 8].

По мнению С.С. Корнеевкова, «гуманистическая парадигма в педагогике на первое место ставит интересы и ценности личности. Именно личность, ее индивидуальность несет в мир новые ценности, что постоянно обновляет ценности общества» [13, с. 29].

Гуманистическая парадигма предполагает, что в центре образовательных отношений оказывается человек, его духовное развитие, формирование нравственных и волевых качеств, творческих способностей личности [19, с. 18].

В отечественной психолого-педагогической науке гуманизация в образовании рассматривается в узком и широком смыслах. В узком значении гуманизация выступает проявлением нового педагогического мышления, связанного с возвращением образования гуманистического смысла и борьбой с преобразованием ее в утилитарное обучение конкурентному аспекту профессиональных знаний и умений.

В широком смысле феномен гуманизации образования является сложным системным (интегративным) образованием, основной задачей которого является создание всех условий для раскрытия способностей личности и удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, духовном, нравственном и физическом развитии.

Такой подход к определению гуманизации образования позволяет определить ее структуру, которую составляют следующие компоненты:

- гуманитаризация;
- фундаментализация;
- деятельностное направления обучения.

В работах современных исследователей гуманизация образования связывается с развитием творческих возможностей человека, социально-волевого и нравственного потенциала личности, стимулирования у нее стремления к самореализации в интересах государства и предусматривает создание условий для полного самораскрытия и самореализации личности [15].

А.Р. Абдрафикова выделяет важнейшие тенденции гуманизации высшего образования, среди которых:

- поликультурное образование, или образование для жизни в многонациональном обществе;
- образование с учетом демократических ценностей, или образование в области прав человека [2].

По словам С.С. Корнеевкова, «гуманистический подход в образовании отражает постоянную связь личности со своей душой и через нее с душами всех людей. Гуманитаризация образования подразумевает выход из влияния технократической парадигмы обучения и переход образования к гуманистической парадигме» [13, с. 28].

По мнению Е.В. Бондаревской, гуманистический подход объединил философов, педагогов, психологов, социологов на путях поиска смысла человеческого бытия, свободы выбора, творческой самореализации,

целостности личности, управления собственным развитием. Гуманистические модели образования и воспитания объединяет особое ценностное отношение к человеку, признание ее развития ведущей задачей образования и воспитания, а становление уникальной личности – их главным результатом, что предполагает свободу и творчество учителя и учеников как приоритет в выборе средств, методов, форм педагогического процесса для поддержания личности в ее самоопределении и самореализации [5].

По словам И. А. Зимней, гуманизация обучения предполагает «общую для всего образовательного пространства гуманистически ориентированную цель обучения; изменение содержания обучения в плане его гуманитаризации, применение личностно-деятельностного подхода к процессу обучения; реализацию деятельностно-задачной формы обучения» [9, с. 28-30].

Особенность гуманистического подхода к образованию заключается в том, что воздействие должно происходить на общем фоне профессиональной подготовки и исключительно в контексте осознания студентами их роли как неотъемлемых компонентов профессиональной и социальной компетентности и как предпосылки творческой и личной самореализации и успешного достижения своих жизненных целей [10].

В системе высшего педагогического образования гуманистический подход должен стать одним из ведущих ввиду особенностей и специфики педагогической деятельности.

Согласно гуманистическому подходу реализация профессионального образования педагогов должно осуществляться на основе обеспечения субъект-субъектного, партнерского и взаимодействия преподавателя и студентов, обладающего научно-познавательным характером. Указанное требование предполагает конкретизацию программы и содержания обучения, изменение методов обучения, а также повышение роли самостоятельной деятельности студентов.

По мнению А.Р. Абдрафиковой, «основной задачей реализации профессионального образования в контексте гуманистической парадигмы является «создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники» [1, с. 14].

Концептуальную основу педагогического образования, реализуемого в контексте гуманистической парадигмы, оставляют следующие принципы:

- приоритета человека как личности;
- свободы выбора ценностей;
- реализации возможностей саморазвития;
- единства национальных и общечеловеческих интересов;
- системности;
- взаимосвязи теории и практики;
- гуманитарного и естественнонаучного знания;
- плюральной методологии социального познания, факторного анализа общественных явлений;
- осознания цивилизационного единства человеческой истории;
- толерантности во взаимодействии народов и культур;
- дискурсионной формы (технологии) организации обучения и воспитания личности [3].

По мнению С.С. Корнеевкова, «реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление в личности общечеловеческих ценностей, которые значимы не для ограниченного круга людей, класса или государства, но для всего человечества» [13, с. 28-29].

Итак, сегодня основным ориентиром реализации высшего педагогического образования является направленность его на гуманистические ценности. Педагогическое образование в высшей школе сегодня должно определять изменения приоритетов с материальных ценностей на духовные, с массовых образовательных подходов к обеспечению вниманием каждого будущего специалиста в области образования, с целью разработки программ и траекторий его личностного и профессионального развития.

«Гуманизация процесса обучения в высшей школе в системе инновационного образования предполагает наличие системного антропологического знания как ядра личностной и профессиональной культуры педагога, т. е. по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией» [1, с. 16].

Ученые Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич обосновывают преимущества использования гуманистического подхода в образовании педагогов, подчеркивая, что «под влиянием гуманистических идей существенно обогащаются взгляды на сущность профессионализма педагогического труда сквозь призму личностных структур педагогического сознания, благодаря чему учитель не только выполняет должное, но и активно переосмысливает все компоненты педагогического процесса, предоставляя им личностного смысла, ... стремится на рефлексивной основе породить этот смысл в учеников, проявляя таким образом педагогическое творчество на основе, прежде всего, самоорганизации» [6, с. 55-56].

В контексте гуманистической парадигмы образования неотложной потребностью в системе профессиональной подготовки будущих учителей является мотивация преподавателей к переосмыслению ими своей педагогической позиции, корректировки взглядов на самого себя, реализации последовательной работы со своими мотивами, стремлениями, осознания ценностных основ собственной педагогической деятельности и своего места в ней. Сущность активности преподавателя в рамках гуманистического подхода заключается в постоянном стремлении к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, самосохранению в ситуации нестабильности профессионального пространства, что автоматически будет отражаться на формировании стимулов к данным видам самосовершенствования и у студентов.

Так, при новой парадигме образования социальные требования к роли педагога претерпевают существенных изменений. В рамках традиционной системы преподавания наиболее компетентными источниками знаний признавались учитель и учебники. Роль педагога была ведущей в значении контролирующего субъекта познания. В системе гуманистической парадигмы образования роль преподавателя определяется организацией самостоятельной познавательной деятельности субъектов обучения, осуществлением консультативной функции. Данные сущностные изменения роли и статуса преподавателя требуют от него на современном этапе более высокого уровня компетентности и профессионального мастерства.

Так, гуманизация процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования требует от преподавателя соблюдения таких человекоцентристских требований:

- проявления доверия к студенту;
- оказания помощи обучающемуся в формировании целей, задач;
- реализации учета внутренней мотивации студента;
- оказания консультативной помощи обучающимся в решении различного рода трудностей;
- проявления эмпатии, выработки в себе способности адекватно воспринимать эмоциональное состояние группы и каждого отдельного студента;
- активности, адекватности во взаимодействиях со студентами.

Соответствие образовательного процесса целям гуманизации предусматривает внедрение ряда изменений, а именно:

- иерархии задач в системе подготовки будущего педагога, главной из которых должно стать развитие творческого потенциала обучающегося;
- технологии подготовки будущего педагога, основу которой должны составлять самостоятельная работа студента, поисковый характер обретения знаний;
- статуса и роли преподавателя вуза [1].

Гуманистическая парадигма педагогического образования строится на основе следующих концептуальных положений:

- в основе гуманистического образования – представление о личности как о целостности, о ее безусловной ценности и уникальности;
- развитие, обучение и воспитание человека должно строиться на общечеловеческих ценностях;
- высшее гуманитарное образование должно базироваться на идее о сотрудничестве во всех видах деятельности и общения;
- в основе образовательной концепции должна быть заложена идея саморазвития человека.

Для достижения целей педагогического образования, заложенных в образовательном и профессиональном стандартах, и реализации его согласно принципам гуманистического подхода к образованию необходимо создание ряда организационно-педагогических условий. Исследовательницей С.В. Ивановой выделены следующие педагогические условия, способствующие гуманизации обучения педагогов и достижению целей высшего профессионального педагогического образования:

- учет психолого-возрастных особенностей субъектов обучения, специфики содержания и методики преподавания учебной дисциплины;
- субъект-субъектный характер взаимодействия участников процесса профессионального образования;
- изменение роли преподавателя, формирующего благоприятную среду для развития личности будущего педагога;

- реализация дифференциации обучения;
- обеспечение вариативности содержания и технологий обучения;
- предоставление субъектам обучения права выбора содержания обучения и технологий его реализации;
- создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения на занятиях;

- организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению субъектов обучения;
- направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности субъектов обучения;

- оценка составляющих учебной деятельности: уровня усвоения знаний и овладения способами реализации данной деятельности;

- создание ситуации успеха на всех этапах обучения [11].

Инновационная парадигма образования предполагает с целью формирования гуманистической культуры будущих педагогов в процессе их профессионального образования вуза применение в учебном процессе личностно-ориентированных педагогических технологий, среди которых:

- тренинг творческого саморазвития личности [4];
- деловые игры [7];
- освоение эвристических обучающих программ [22];
- организация процесса обучения на основе программы АТТЕР;
- психолого-педагогические семинары на основе изучения отечественного и практического опыта [2].

Построение педагогического процесса профессиональной подготовки педагогов в контексте гуманистической парадигмы реализуется с учетом таких дидактических основ, как:

- осознание личности человека как наивысшей ценности;
- идея совместной деятельности, сотрудничества между личностью-индивидуальностью преподавателя и личностью-индивидуальностью будущего специалиста, что лежит в основе гуманистического подхода в образовании;

- идея саморазвития человека, в основе концепции которой – постоянное совершенствование процессов восприятия, памяти, мышления, воображения; интеграции личностных качеств, развитие нравственности, мотивов и потребностей;

- трансформация позиций преподавателя и студента;

- изменение методологии проведения учебных занятий, характеризующейся увеличением доли использования активных и интерактивных технологий и методов обучения [13].

Сама сущность педагогической деятельности предусматривает формирование у будущих специалистов, наряду с теоретическими знаниями по предмету и профессионально значимыми компетенциями, системы качеств, базирующихся на основных общечеловеческих ценностях, в основе которых – духовность.

В психолого-педагогической литературе понятие «духовность» трактуется в разных аспектах:

- как индивидуальное выражение двух фундаментальных потребностей в общей системе мотивов деятельности – идеальной потребности познания и социальной потребности правильно жить, активно действовать для себя и для других;

- как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, где основными ориентирами жизнедеятельности являются человеческие ценности;

- как ориентированность личности на поступки ради блага тех, кто ее окружает;

- как значение чувств в духовном развитии человека;

- как высший уровень развития личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности являются высшие человеческие ценности;
- как категория человеческого бытия, которой выражается его способность к самосозиданию и созиданию культуры;
- как социальный фактор духовного становления личности [24].

По словам С.Б. Крымского, духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутренний вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется самоидентичность человека, его свобода от жестокой зависимости от ситуаций, постоянно изменяются. И именно духовность выступает способом самопостроения личности, поскольку она связана с выбором своего собственного образа, своей судьбы и роли, одним словом, встречей с самим собой [14].

Духовность представляет собой одну из основ формирования профессиональной культуры педагога, а именно: ее компонент – духовную культуру личности.

Духовная культура педагога представляет собой личностно-профессиональное образование, сущностью которого выступает способность к осознанию сущности бытия и собственной профессиональной деятельности с позиций гуманизма, а также к распространению данного подхода в среде обучающихся [21].

Вышеуказанное обосновывает необходимость реализации профессиональной подготовки в контексте гуманистической парадигмы на современном этапе развития общественного сознания, характеризующегося снижением уровня духовности и культуры, падением эталонов общечеловеческих моральных ценностей.

Внедрения гуманистической парадигмы в высшем педагогическом образовании требует создания условий для становления субъектной позиции студента, в основе которой – инициативность, самостоятельность, ответственность за организацию самообразования, рефлексивная оценка результатов собственной деятельности. Данные условия целесообразно реализовать путем проектирования образовательной среды вуза на гуманистических началах.

#### Литература:

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 13-17.
2. Абдрафикова А.Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века: Дис... к. пед. н. – Казань. 2005. – 184 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2001. – 464 с.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. – Казань: Изд-во КазГУ, 1998. – 617 с.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», – 1999. – 560 с.
7. Вербицкий А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов // Педагогика и психология образования. – 2009. – № 4. – С. 73-84.
8. Вестник Министерства образования. – 2006. – № 12.
9. Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования: сб. науч. трудов. – Набережные Челны, 1996. – Вып.1. – С. 20-30.
10. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. – 2010. – №2 (5). – С.91-117. – Режим доступа: <http://www.pan-i.ru/nauchnie-stati/gumanizatsiyaobrazovaniya-tseli-zadachi-i-usloviya.html>
12. Калинин В.И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике // Сборник материалов II Международной научной конференции: Социально-гуманитарные векторы педагогики высшей школы, Харьков, ХГАДИ, 15-16 апреля 2010. – Харьков: ХГАДИ, 2010. – С. 44-46.
13. Корнеенков С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 26-37.
14. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21 – 28.
15. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск. Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
16. Кун Т. Структура научных революций. Пер. с англ. [2-е изд.]. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
17. Осмоловская И.М. О парадигмах в педагогике // Инновации в образовании. – 2007. – N 2. – С. 20-29.
18. Павленко А.И., Попова Т.Н. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход // Режим доступа: URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html>.
19. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. Ответственный ред. С. И. Смыгин. Серия «Учебники, учебные пособия». – Р-на-Д.: Феникс, 2002. – 512 с.
20. Подольская Е.А. Цели учреждения высшего образования: корректировка в ответ на вызовы времени // Сборник материалов II Международной научной конференции: Социально-гуманитарные векторы педагогики высшей школы, Харьков, ХГАДИ, 15-16 апреля 2010. – Харьков: ХГАДИ, 2010. – С. 59-61.
21. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000. – 240 с.
22. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. – Кострома: КГУ, 1994. – 107 с.
23. Философия и методология науки: в 2 ч. М.: БуР-Другс, 2004. Ч. 1. 303 с. (Программа: Обновление гуманитарного образования в России).
24. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме: работы разных лет. – М.: Политиздат, 1999. – 198 с.

## ГЛАВА 9. МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА

**Донина Ирина Александровна**

**доктор педагогических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

**Омарова Наталья Юрьевна**

**доктор экономических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Аннотация. В исследовании раскрыты ведущие направления маркетинговой деятельности современного вуза как фактора его конкурентоспособности. Показана значимость имиджевой политики в формировании конкурентных преимуществ и роль профессорско-преподавательского состава в его реализации. Описаны тренинги формирования маркетинговой компетентности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: конкурентоспособность, имидж вуза, бренд, маркетинговая компетентность, профессорско-преподавательский состав, тренинги.

Annotation. The research reveals the leading directions of marketing activity of a modern university as a factor of its competitiveness. The importance of image policy in shaping competitive advantages and the role of the teaching staff in its implementation are shown. The trainings for the formation of marketing competence of subjects of the educational process are described.

Keywords: competitiveness, image of the university, brand, marketing competence, faculty, trainings.

В современном обществе происходит быстрая смена информации, что влечет за собой быстрое устаревание профессиональных умений и навыков, как отдельных педагогов, так и образовательного учреждения в целом.

В это же время, к отличительным чертам Российского образования на современном этапе развития, следует отнести усиление конкуренции среди образовательных учреждений, изменение ценностей потребителей образовательных услуг, диверсификацию рынка труда.

В таких условиях способность организации постоянно совершенствовать свои конкурентные преимущества становится одним из важнейших, ключевых внутренних факторов успеха, определяющих её конкурентоспособность, так как результатом конкурентоспособности – выступает конкурентное преимущество. Конкурентное преимущество образовательного учреждения может выражаться в более развитой материально – технической базе, высокой квалификации педагогического коллектива, удобном месторасположении, хороших партнерских связях и т.д. [7].

Также конкурентным преимуществом может выступать выбранный образовательным учреждением подход к определению стратегических перспектив и тактических действий, направленных на то, чтобы обеспечить способность организации развиваться в условиях неопределенности, обеспечить высокую степень адаптации к изменяющейся динамично внешней среде; адекватно и быстро реагировать на запросы потребителей образовательных услуг.

Одним из подходов, который сегодня может быть положен в основу стратегии развития вуза является маркетинговый подход, суть которого – в выявлении и удовлетворении образовательных запросов потребителей образовательных услуг. Данный подход находит свое отражение во всех сферах жизнедеятельности вуза и его реализация во многом способствует формированию готовности и способности педагогического персонала принять в качестве основной философию маркетинга, транслировать характерную для него систему ценностей и создать условия для принятия философии маркетинга как стратегической основы деятельности вуза.

В то же время наблюдается недостаток научных исследований, посвящённых проблемам формирования корпоративного единства в данном вопросе, готовности работающих и будущих преподавателей к маркетинговой деятельности, понимания ее роли и значимости для развития вуза, а также развитию компетентности организации по формированию данного вида профессиональной готовности.

Обратимся к работам одного из основоположников маркетинга Филиппа Котлера. В своей книге «Маркетинг-менеджмент» он дает характеристики современного рынка, выделяя такие из них как отмечает, воздействие процессов глобализации и дерегулирования и новых технологий.

Эти характеристики создают новые проблемы и новое поведение:

1) Постоянное ожидание потребителями адаптации товаров или услуг к собственным запросам и повышению их качества.

2). Возможность получения потребителями из множества источников, в том числе из Internet исчерпывающую информацию, которая позволяет им более тщательно осуществлять свой выбор.

3). Покупатели все чаще проявляют чувствительность к ценам при совершении покупки недифференцированных товаров [11].

Ф.Котлер при этом выделяет главные векторы, в направлении которых должна действовать современная организация, когда она хочет эффективно взаимодействовать с рынком и готова пересмотреть распределение своих ресурсов, концепцию, а также философию. Автор считает, что «Началу нового тысячелетия будут характерны такие аспектами маркетинга как:

*Маркетинг отношений с клиентами.* Перенос внимания с единовременных сделок на выстраивание взаимовыгодных и долгосрочных отношений с клиентами.

*Индивидуализация.* Вместо недифференцированного предложения целевой аудитории — индивидуализированные предложения и обращения, которые учитывают запросы конкретного потребителя.

*Базы данных потребителей.* Формирование полных баз данных о предпочтениях индивидуальных потребителей, позволить выявить дифференцированные зоны потребностей и создать для них адресные предложения.

*Интегрированные маркетинговые коммуникации.* Переход организации к одновременному использованию множества коммуникативных инструментов от единственного.



*Действия, которые основаны на схемах принятия решений.* Переход к принятию решений, которые базируются на результатах и схемах анализа рынка, а не на основе расплывчатых данных или интуиции.

*Становление каждого сотрудника организации — маркетологом.* Принятие каждым сотрудником организации философии маркетинга и ориентация их на удовлетворение запросов потребителей.

Вполне естественно, что поставленные задачи не могут быть реализованы руководством вуза в одиночку. Для этого нужна не просто группа единомышленников, а единое видение всего педагогического коллектива, принимающего соответствующую систему ценностей и транслирующую ее в подходе к организации взаимодействия с участниками рынка образовательных услуг, поскольку от того, насколько каждый сотрудник готов к эффективной организации маркетингового взаимодействия во много зависит репутация вуза, мнение общественности, эффективность реализации всей стратегии развития вуза [2;3;4;5;6].

Особую роль в достижении конкурентоспособности современной образовательной организации имеет ее имиджевая составляющая, формирование которой также непосредственно связано с маркетинговой деятельностью вуза.

Целенаправленная имиджевая политика - неотъемлемый атрибут любого успешного университета. Разработка имиджевой политики во всех его проявлениях в сочетании с высоким качеством обучения создаёт великолепный статус вуза, способствует динамичному повышению интереса к данной образовательной организации.

Задача политики формирования имиджа - обеспечение формирования восприятия значимых атрибутов имиджа средствами маркетинга и придание им определяющей роли во взаимодействии организаций-партнеров и вуза. Именно имиджевая политика влияет на их мнение о вузе, на их доверие к нему. С целью получения вузом максимальной пользы от проводимой организацией имиджевой политики она должна стать обязательной частью ежедневной работы. Таким образом, имиджевая политика вуза это важная составляющая в ее успешном продвижении. Он является своеобразным базисом для успешного развития, построения вуза-бренда.

Брэндинг в образовании, как составляющая маркетинговой политики – это процесс формирования общественного признания лидеров, которые обладают хорошей репутацией, поддерживаемой в течение продолжительного времени, которые ориентированы на устойчивое развитие. Любой вуз заинтересован в устойчивой группе лояльных потребителей. В этом случае вуз может прогнозировать в свое будущее и сделать его стабильным, поскольку для него становится более предсказуемым и стабильным рынок образовательных услуг, и, как следствие, возрастают потенциал и объемы привлеченных дополнительных средств, стабилизируются финансовые, материальные и нематериальные ресурсы, происходит минимизация рисков и оптимизация затрат на разработку и внедрение новых и модифицированных продуктов. Такое образовательное учреждение является конкурентоспособным: в него стремятся попасть учиться, так как потому в первую очередь оно обеспечивает устойчивый уровень качества образования.

Как известно, под «брендом» понимают набор ассоциаций и нематериальных ценностей, которые сфокусированы на атрибутах услуги или товара, которые значимы для определенной группы потребителей. Большую роль в становлении бренда играет согласованность действий по продвижению продукта, которая формирует четкую позицию (репутацию) продукта в уме потребителя. Бренд становится сильным, когда его целевая аудитория разделяет его ценности.

Для бренда значимы четыре направления идентичности бренда: *бренд* как продукт; *бренд* как организация; *бренд* как «личность» и *бренд* как символ.

*Наличие бренда* предоставляет вузу следующие *преимущества*: бренд делает вуз узнаваемым для абитуриентов, бренд идентифицирует вуз среди его конкурентов; бренд является определенной «гарантией качества» предоставляемых образовательных услуг бренд имеет «силу бренда», которая выражается как в общественном мнении, так и в прибыли, что является инвестицией в будущее и др.

Построение бренда связано с реализацией следующих этапов:

1. Формирование продуктового предложения на основе с учета *наиболее значимых для пользователя атрибутов* и поддержание его устойчивого качества за счет отслеживания изменений в потребительских запросах и предложениях конкурентов.

2. Создание системы, которая обеспечивает узнаваемость бренда за счет формирования атрибутов бренда (названия, логотипа, имиджа и др.).

3. Реализация устойчивого сбыта и маркетинговых коммуникаций, которые обеспечивают узнаваемость бренда для целевой аудитории.

4. Формирование уникальной системы ценностей, характерной только для данного продукта и разделяемой носителями бренда, создание присущих ей историй, правил, заповедей.

Внимание к теме имиджа усиливается с каждым годом. Она является предметом различных исследований в области экономики, маркетинга, менеджмента, психологии, дизайн. Об этом свидетельствует рост количества диссертационных исследований и научных публикаций. Анализ диссертаций показывает, что исследователей интересуют следующие вопросы:

- *педагогика*: имидж руководителя образовательной организации, имидж учащихся и имидж педагога.
- *психология*: имидж руководителя образовательной организации, педагога, а также факторы и условия формирования положительного имиджа образовательной организации.
- *экономика*: формирование и оценка бренда образовательной организации как одного из ресурсов, связанного с имиджем; маркетинговой политикой образовательной организации; взаимосвязь конкурентоспособности и имиджа образовательной организации.
- *социология*: общественное мнение об имидже педагога: современное состояние и исторический аспект.
- *филология*: корпоративные издания и PR – деятельность как фактор формирования имиджа образовательной организации.

Согласно исследования Т.Н.Пискуновой имидж образовательной организации состоит из семи компонентов и является «эмоционально окрашенным образом, обладающим целенаправленно заданными характеристиками и призванным оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения образовательной организации» [12].

Исследователь считает, что структура имиджа такова:

*Образ руководителя* (сведения о профессиональных характеристиках (знании стратегии развития образования, современных технологиях, воспитания и обучения, правовых и экономических основ развития образовательной организации), характере, ролевом поведении, уровне культуры, образе жизни, образовании, биографии, статусе, ценностях);

*Качество образования* (показатель обученности, соответствие Федеральным государственным образовательным стандартам, сформированность универсальных учебных действий или компетенций, содержание образования, инновационные технологии);

*Стиль образовательной организации* (характер взаимодействия сотрудников с другими субъектами образовательного процесса, корпоративная культура стиль управления и работы в организации);

*Внешняя атрибутика* (наименование, гимн, герб, флаг, ритуалы, традиции, фирменная одежда и форменный стиль в целом);

*Образ персонала* (личные качества, квалификация, психологический климат, внешний облик, половозрастной состав);

*Стратегия и тактика ценообразования на образовательные услуги* (платность образовательных услуг, дополнительных услуг, месторасположение, сроки обучения, форма обучения);

*Уровень психологического комфорта* (представление об уровне комфортности образовательной среды — компоненты: уважение педагог-обучающийся).

Существуют различные подходы к формированию имиджа образовательной организации. Так, *Щербаков А.В.* в исследовании «Имидж образовательного учреждения» описывает суть двух подходов к формированию имиджа: первый реализуется на основе учета *потребностей образовательной организации* и второй реализуется на основе учета *запросов потребителей*. Чаще всего на практике реализуется интеграция этих подходов [13].

Формирование имиджа от запросов потребителей может включать следующие этапы:

- Проведение маркетингового исследования с целью определения приоритетных направлений учебной и воспитательной деятельности, предпочтительной для родителей и учащихся.
- Оценка ресурсов образовательного учреждения.
- Формирование программы развития (или перспективного плана с критериальными показателями).
- Осуществление плана деятельности.
- Промежуточный контроль и регулирование деятельности.
- Оценка результатов деятельности.

Если учесть, что процесс формирования имиджа, совершенствования профессионализма, оказания образовательных услуг, а также разработка и внедрение образовательных продуктов не могут проходить без непосредственного участия профессорско-преподавательского состава вуза, то становится понятным насколько высока его роль реализации маркетингового подхода.

При этом речь идет не об изменении функций, выполняемых преподавателями образовательного учреждения, а их мировоззрения и взглядов на суть образовательного процесса.

Рассматривая мировоззрение как совокупность взглядов людей на их место в объективном мире, на отношение людей к действительности которая их окружает и к самим себе, а также совокупность основных жизненных позиций людей обусловленные этими взглядами (совокупность их убеждений, идеалов, принципов деятельности и познания, ценностных ориентаций [1]. Можно сделать вывод о том, что маркетинговая компетентность – важная составляющая мировоззрения в современном обществе, которая может возникнуть в результате целенаправленного процесса ее формирования. Этот тезис был положен в основу разработки программы тренингов по маркетингу, которые проводятся для педагогов и сотрудников образовательных организаций.

Проведенный анализ программ дополнительного образования для педагогов, показал отсутствие существующих курсов или программ дистанционного обучения, которая могла бы реализовать цель – формирование маркетинговой компетентности педагогов образовательной организации.

В связи с этим, перед руководством образовательной организации стоят следующие задачи:

1. конкретизация цели обучения;
2. выбор участников обучения;
3. заказ на конечный образовательный продукт;
4. выбор формы обучения;
5. разработка программы курса, выбор содержания обучения;
6. определение принципов и выбор технологии обучения;
7. экспертный анализ продукта;
8. организация внедрения продукта обучения в жизнедеятельность педагогического коллектива и принятие продукта педагогическим коллективом;
9. трансляция опыта обучения на весь педагогический коллектив, обмен опытом с другими образовательными учреждениями.

Остановимся на реализации каждой из задач более подробно.

*Конкретизация цели* обучения происходит при активном участии всей администрации образовательной организации. Проведение администрацией SWOT – анализа деятельности образовательной организации, разработка стратегических альтернатив дальнейшего развития образовательного учреждения, изучении социального заказа города и области, определение уровня развития маркетинговой компетентности преподавательского состава.

Под маркетинговой компетентностью педагога понимается составляющая его мировоззрения, которая выражается в его способности и готовности к успешной реализации маркетинговой стратегии образовательного учреждения в условиях нестабильной внешней среды за счет организации эффективного взаимодействия всех целевых аудиторий: студентов, педагогов, общественности, партнеров и государства.

Считаем необходимым обозначить цель тренинга для каждой из сторон – участников эксперимента.

*Цель (для образовательного учреждения)* – разработка стратегических направлений развития, в основу которой положен маркетинговый подход. Формирование у членов педагогического коллектива теоретических знаний и практических умений и навыков о маркетинге как науке, механизмах реализации маркетинговой

деятельности, философии маркетинга, разработке и реализации программ развития на основе маркетингового подхода, а также готовности к их реализации.

*Цель (для руководства образовательного учреждения)* – формирование команды единомышленников, с единым видением и подходом к развитию своего образовательного учреждения. Принятие стратегических направлений развития гимназии всеми членами педагогического коллектива.

*Цель (для членов педагогического коллектива)* – формирование маркетинговой компетентности педагогов, позволяющей успешно реализовывать развитие образовательного учреждения на рынке образовательных услуг. Участие в управлении образовательным учреждением, возможность повлиять на пути развития образовательного учреждения, реализовать интерес к самому процессу овладения новыми маркетинговыми компетентностями, желание установить контакты с другими участниками программы.

*Заказ на конечный образовательный продукт* предполагает описание совокупности документов, в которых был сформирован образ желаемого продукта, которые должен быть получен в результате проведенного анализа существующего положения и в результате обучения, а также формулировку технического задания, включающего - сроки, затраты, требования к процессу обучения, требования к квалификации преподавателей и т.д.

*Выбор формы обучения* определялся многими факторами. Традиционно к формам повышения квалификации педагогов относят курсовое повышение квалификации, профессиональную переподготовку и самообразование. Особенностью постдипломного образования педагогов является включение педагога в образовательный процесс при наличии собственного опыта практической деятельности, реальных практических затруднений или отсутствия профессиональных знаний и умений по какому – либо вопросу.

Наиболее часто выбор формы обучения экспериментальной группы осуществляется с учетом специфики и конфиденциальности поставленной задачи (разработки программы развития образовательного учреждения) и пожеланий членов рабочей группы, выявленных в ходе опроса. Так, большинство членов рабочей групп - 78% отмечают, что они считают более комфортным проходить обучение на рабочем месте в образовательном учреждении, обсуждая информацию со своими коллегами, выразили готовность к сотрудничеству и высказали необходимость поиска совместных путей развития своего образовательного учреждения, а также механизмов взаимодействия всех членов коллектива.

Корпоративное обучение рассматривается как важный компонент в системе непрерывного профессионального образования, представляющий организованный в интересах корпорации и ее сотрудников процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, позволяющий в оптимальные сроки и с оптимальным качеством реализовать как корпоративные цели организации, так и индивидуально-личностные цели работников, связанные с их профессиональным и карьерным ростом. Целью корпоративного обучения является обеспечение профессионализма работников, рассматриваемого как интегральное качество субъекта труда, основными характеристиками которого является профессиональная направленность, профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности работника [8].

С педагогической точки зрения корпоративное обучение представляет собой организованный в интересах корпорации и ее сотрудников процесс взаимодействия обучающихся (тренеров) и обучающихся (слушателей), осуществляемый как внутри организации, так и вне ее, направленный на решение учебных задач и обеспечивающий профессиональное развитие сотрудников.

Целью корпоративного обучения является обеспечение профессионализма работников, рассматриваемого как интегральное качество субъекта труда, основными характеристиками которого является профессиональная направленность, профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности работника [9, 10].

*Разработка программы курса выбор содержания обучения.* В качестве содержания обучения – были выбраны основные разделы теории маркетинга и теории маркетинга взаимоотношений, а именно: 1) Маркетинг как один из инструментов управления образованием. Учебное заведение как объект маркетинга. Основные функции маркетинга в образовательном учреждении; 2) Среда маркетинга. Анализ факторов внешней и внутренней среды. Стратегический анализ. SWOT анализ; 3) Сегментация рынка; 4) Потребительское поведение при выборе образовательных услуг; 5) Маркетинговые исследования; 6) Инструменты маркетинга (Продукт. Решения о выборе канала продвижения Ценообразование. Продвижение Персонал. Внутренний маркетинг). 7) Операционный план маркетинга (Годовое маркетинговое планирование. Базовая структура годового плана. Технология организации операционного планирования в образовательном учреждении).

В задачи обучения входит не только получение знаний педагогами по указанным разделам, но и выработка личной и коллективной позиции, своего понимания сути изучаемых процессов и явлений и о их значимости для образовательного учреждения. А также умений договариваться, понимать позиции друг друга, представлять интересы всего коллектива.

*Определение принципов и выбор технологии обучения.*

В качестве принципов обучения были выбраны:

- субъект - субъектного взаимодействия;
- продуктивности;
- постоянной обратной связи и рефлексии;
- использования имеющегося положительного жизненного опыта;
- индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей;
- востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося.

Основными этапами обучения стали: Этап самоопределения участников, этап обучения и этап рефлексии. На этапе самоопределения были выявлены профессиональные и личностные потребности сотрудников, предпочтения, ценностные ориентации, степень готовности к работе в команде и т.д. Программа курса предполагала аудиторные и внеаудиторные занятия. Внеаудиторные занятия реализовывались в виде самостоятельной работы слушателей с помощью интерактивных личных или групповых консультаций с помощью синхронных и асинхронных компьютерных сред. Интеграция процессов обучения и консультирования в рамках единой программы обеспечила ряд положительных устойчивых эффектов успешного формирования маркетинговой компетентности педагогов.

В ходе обучения были использованы такие формы обучения педагогического коллектива как тренинги, семинары с использованием кейс–метода, практические групповые и индивидуальные упражнения, анализ

опыта других организаций. При завершении каждого из разделов и всего курса обучения проводилась индивидуальная и коллективная рефлексия.

Участники обучения были разбиты на группы, каждая из которых по завершению представила проект развития одного из ключевых направлений деятельности образовательной организации.

В качестве одной из инновационных форм проведения тренингов выступает - олимпиада по маркетингу. Основными целями и задачами олимпиады являются:

- развитие творческой инициативы обучающихся;
- усиление подготовки и развития карьеры;
- повышение интереса и социальной значимости профессиональной деятельности;
- Формирование и применение знаний в области «Особенности современного образования», «Конкуренции в образовательной среде», «Престиж в сфере образования» и др.;
- стимулирование обучающихся к использованию информационными технологиями;
- раскрытие профессионально-личностного потенциала обучающихся, их самосознания, творческих способностей, создание условий для самореализации и самоутверждения.

Олимпиада проводится в виде командного соревнования участников в творческом применении знаний и умений по образовательному маркетингу и включает в себя теоретические и практические задания. Участие в олимпиаде могут принять все желающие: преподаватели и студенты. Для участия в олимпиаде приглашаются команды в составе 2 – 5 человек.

Оценка деятельности обучающихся проводится в соответствии со следующими критериями:

- своевременность выполнения заданий;
- соблюдения всех условий, указанных в задании;
- общая грамотность участника олимпиады в области маркетинга;
- креативность, оригинальность исполнения, творческий подход.

В ходе обучения также активно используются информационные технологии и информационные ресурсы. В основном было два направления их использования – в качестве источника информации в виде информационных порталов и в качестве средств индивидуальных и групповых консультаций. Особо активно использовались электронная почта, группа «Образовательный маркетинг» в социальной сети «В контакте», Skype.

Одним из критериев эффективности обучения является его продуктивность. Экспертный анализ продукта проводится путем презентации разработчиков проекта членам других групп и анализа соответствия разработанного проекта техническому заданию. В качестве внутренних экспертов выступают участники других групп, руководители и маркетологи-практики.

Заключительным этапом обучения становится *трансляция опыта обучения на весь педагогический коллектив, обмен опытом с другими образовательными учреждениями*. Внешняя экспертиза и обмен опытом состоялись при публичных выступлениях участников эксперимента на конференциях различного уровня, публикации статей в научных и научно-практических журналах.

Проведенное обучение позволяет его участникам не только переосмыслить ситуацию в образовании в целом, но и конкретно в своем образовательном учреждении, а также силами участников обучения провести объективный SWOT-анализ, сформулировать миссию, выделить стратегические и тактические задачи образовательного учреждения и конкретизировать их для каждого педагога.

Такие тренинги могут быть транслированы на обучение коллективов образовательных учреждений различного типа, что позволит спрогнозировать и реализовать эффективную маркетинговую политику, обеспечивающую конкурентоспособность образовательной организации.

#### Литература:

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/109539/%D0%9C%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 09.07.2018).
2. Доница И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организации как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
3. Доница И.А. Продуктивность взаимодействия образовательного учреждения и общественности как показатель маркетинговой компетентности его руководителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 102-105.
4. Доница И.А., Ширина Т.Г. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 844-848.
5. Доница И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
6. Доница И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2015
7. Егоршин А.П. Стратегический менеджмент. Учебное пособие. НИМБ, Н.Новгород, 2010 - 192 с.
8. Зевунов А.В. Корпоративное обучение персонала организации малого бизнеса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Зевунов Александр Владимирович. - Великий Новгород, 2009. – 26 с.
9. Карташова Л. В. Управление человеческими ресурсами: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 236 с.
10. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом: учебник. – М.: 2010. — 695 с.
11. Котлер Ф. К73 Маркетинг менеджмент. Экспресс-курс. 2-е изд. / Пер. с англ. под ред. С. Г. Божук. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с.
12. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения // Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Москва, 1998 148 с.
13. Щербаков, А.В. Имидж образовательного учреждения / А.В. Щербаков // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 39 – 46.

## ГЛАВА 10. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**Ермакова Марина Аркадьевна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

**Богдалова Евгения Юрьевна**

**старший преподаватель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся в процессе физического воспитания. Решение проблемы, по мнению авторов, возможно в контексте реализации разработанного комплекса педагогических условий. В исследовании выделены следующие педагогические условия: в процессе физического воспитания обучающегося акцент должен делаться на формирование основных компонентов здоровьесберегающей компетентности личности (когнитивного, ценностно-потребностного, эмоционально-волевого и деятельностно-практического), необходимость актуализации рефлексии студента с целью выявления оптимальных путей и способов непрерывного саморазвития и самосовершенствования средствами физической культуры, спорта и здоровьесберегающей деятельности, обеспечение интеграции учебной (занятия физической культурой, спецкурс) и внеучебной (клубно-оздоровительной и спортивной) деятельности в вузе. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности личности и возможности его полной реализации в практике физического воспитания студентов.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ и стиль жизни, здоровьесбережение, компетентность, физическое воспитание, физическая культура.

Annotation. The article is devoted to problems of formation of healthsaving competence of students in physical education. The solution to the problem, according to the authors, perhaps in the context of the implementation of the developed complex of pedagogical conditions. The study identified the following pedagogical conditions: in the process of physical education student should be focused on the formation of the basic components of a healthsaving competence of personality (cognitive associated with the values and needs of an individual, emotional and action-practical) the need to update reflection of the student to identify optimal ways and methods of continuous self-development and self-improvement by means of physical culture, sport and health keeping activities, the provision of educational integration (physical training, special course) and extracurricular (club-recreational and sports activities in the University). The results of the research testify to the efficiency of the developed complex of pedagogical conditions of forming of healthsaving competence of personality and the opportunities for its full implementation in practice of physical education of students.

Keywords: health, healthy way and style of life, healthsaving, competence, physical education, physical culture.

Выдвижение проблемы укрепления здоровья молодого поколения в число приоритетных задач социального и экономического развития нашей страны обуславливает актуальность теоретической и практической ее разработки, необходимость разворачивания соответствующих научных исследований и выработку методических и организационно-педагогических подходов к сбережению и укреплению здоровья [2].

При разработке проблемы сохранения и укрепления здоровья человека важнейший акцент приобретает проблема формирования его как достаточного для успешной жизнедеятельности уровня. Таким образом, возникает вопрос о развитии и формировании здоровьесберегающей компетентности личности, отношения к здоровью как к высшей духовной, психической и физической ценности в процессе реализации научно-обоснованных социально-экономических, медико-биологических, экологических, психолого-педагогических мер, направленных на повышение жизнедеятельности человека в изменяющихся условиях внешней среды.

Целью нашего исследования является разработка комплекса педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов в процессе физического воспитания.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов педагогического исследования: теоретического анализа и обобщения научной и методической литературы; педагогической диагностики и тестирования, педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Решение указанной проблемы потребовало обратиться к научной литературе. В результате ее осмысления конкретизировано научное представление о категории «здоровьесберегающая компетентность личности».

Здоровьесбережение как часть охраны здоровья имеет различные аспекты: философский, медицинский, психологический, физиологический. Значимым аспектом здоровьесбережения является педагогический, который определен спецификой педагогических средств. Сущностью аспекта здоровьесбережения является сохранение и укрепление здоровья посредством использования педагогических средств, способов, приемов. В здоровьесбережении значимым является лейтмотив: «Через педагогику - к здоровью, через образование - к здоровому образу жизни» [7].

Опираясь на исследования Л. Г. Татарниковой, В. В. Стригина, Ю. П. Лисицина, здоровьесбережение мы рассматриваем как сложное полифункциональное явление в качестве процесса (совокупность последовательных действий для достижения результата), фактора (движущая сила, источник здоровьесбережения), условия (обстоятельства, способствующие здоровьесбережению), системы (комплекс мероприятий, направленных на сохранение здоровья). Здоровьесбережение обучающихся понимается нами как процесс сохранения и укрепления и развития здоровья на основе обогащения потенциала социокультурной среды вуза, формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся и использования здоровьесберегающих технологий в практике физического воспитания [8].

Необходимость раскрытия понятия «здоровьесберегающая компетентность личности» стала очевидной в связи с актуализацией компетентного подхода в образовании и творческого начала в деятельности по укреплению и формированию здоровья. Так, М. Я. Виленский подчеркнул, что характер заботы человека о здоровье связан с его личностными свойствами, а ее интенсивность определяется не столько ухудшением состояния здоровья, сколько отношением к своему физическому и нравственному благополучию. В соответствии с этим он выделил два основных типа ориентации и отношений к здоровью. К первому относится категория людей с хорошей самооценкой здоровья, преимущественно интерналы, которых характеризует склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности собственным усилиям. Ко второму типу относятся преимущественно люди с плохой и удовлетворительной самооценкой здоровья — экстерналы, у которых внешние силы и обстоятельства играют ведущую роль, их активность в укреплении своего здоровья незначительна, зато внешний локус контроля обуславливает тревожность, зависимость, трудности в установлении контактов, что незамедлительно сказывается на здоровье [3].

Кроме того, здоровье неизменно связывают с удовлетворением базовых человеческих потребностей. Так, у разных личностей, при одинаковом наборе базовых потребностей, свой собственный способ их удовлетворения, во многом обусловленный воспитанием. Кроме того, каждый человек строит свою индивидуальную систему потребностей и в соответствии с иерархией в ней распределяет время, силы, жизненные ресурсы между различными видами деятельности. Разные способы удовлетворения потребностей и индивидуальность систем потребностей обуславливают различные подходы к пониманию собственного здоровья. Следовательно, здоровьесберегающая компетентность личности предполагает, во-первых, такую систему индивидуальных потребностей, которая благоприятствует развитию здоровья данной личности, и, во-вторых, оптимальные способы реализации этих потребностей.

Степень соответствия парадигмы личностного существования нормам и требованиям здоровья будет зависеть, в том числе и от того, как будут интериоризованы постулаты психического здоровья, введенные А. Маслоу: «Чтобы быть в согласии с самим собой, человек должен действовать: музыкант — играть, художник — рисовать. Каждый — максимально лучший, первый настолько, насколько может» [10]. Иначе говоря, человеку необходимо, во-первых, определить для себя основные жизненные приоритеты и стремиться реализовать их в жизни; во-вторых, каждый имеет такую жизнь, какую сам себе построил, и наконец, залогом здоровья и благополучия является собственная деятельность человека, направленная на их достижение. Из этого следует, что здоровьесберегающая компетентность личности есть продукт самостоятельного поиска, индивидуального смысловторчества, личностной эволюции.

Таким образом, исходя из вышеизложенного под здоровьесберегающей компетентностью личности мы понимаем совокупность ценностно-потребностных, практически приобретенных и усвоенных знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, направленной на сохранение и преумножение здоровья, осуществляемой усилиями воли при положительном эмоциональном фоне и проявляющейся в способности формирования индивидуальной стратегии здоровьесбережения.

В качестве структурных компонентов выделены: когнитивный компонент (содержание которого образуют: система знаний о здоровье и его составляющих, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья как сложных социально-личностных и психофизиологических явлениях); ценностно-потребностный компонент (содержание которого образуют: ценностные ориентации на здоровье; потребность и готовность деятельностно-практического участия в формировании здорового образа и стиля жизни); эмоционально-волевой компонент (содержание которого образуют: ответственное и позитивное отношение к собственному здоровью; чувство удовлетворения и радости от здоровьесбережения, настойчивость в достижении цели по сохранению, укреплению и формированию своего здоровья); деятельностно-практический компонент (содержание которого образуют: творческая деятельность в сохранении и преумножении своего здоровья, самостоятельность в здоровьесбережении; способность к переносу опыта здоровьесбережения в повседневную практику).

Процесс формирования здоровьесберегающей компетентности личности исследуется нами в процессе физического воспитания студентов. Построение занятий физической культурой с опорой на предшествующий и настоящий эмоциональный, эстетический, физический и нравственный опыт студента — это один из эффективных путей сохранения и укрепления здоровья личности.

Физическая культура обладает высоким потенциалом для формирования здоровьесберегающей компетентности личности студента в условиях вуза при условии разработанности теоретических, технологических и методических аспектов данного процесса. Этим и продиктована необходимость разработки комплекса педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов в образовательном процессе вуза [6].

Выделяя педагогические условия, мы исходим из того, что процесс формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся может быть эффективным только при создании определенного комплекса таких условий, поскольку отдельные условия в полной мере не могут обеспечить достижение поставленной цели.

Под «комплексом» мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер педагогического процесса, структура которой, с одной стороны, целостная, единая; с другой — гибкая динамическая, учитывающая развертывание данного процесса в оптимальном режиме на каждом новом его этапе [5].

В качестве основных педагогических условий в исследовании выделены следующие:

1. В процессе физического воспитания студента акцент должен делаться на формирование основных компонентов здоровьесберегающей компетентности личности (когнитивного, ценностно-потребностного, эмоционально-волевого и деятельностно-практического).

2. Необходимость актуализации рефлексии обучающегося с целью выявления оптимальных путей и способов непрерывного саморазвития и самосовершенствования средствами физической культуры, спорта и здоровьесберегающей деятельности.

3. Обеспечение интеграции учебной (занятия физической культурой и спортом, элективные курсы по физической культуре и спорту) и внеучебной (клубно-оздоровительной и спортивной) деятельности в вузе.

Первое педагогическое условие — акцентирование внимания на формирование основных компонентов здоровьесберегающей компетентности у студентов в вузе. Поскольку выявленная нами структура здоровьесберегающей компетентности личности состоит из четырех компонентов, представляется логичным обеспечить акцентирование внимания преподавателей и студентов на формирование этих компонентов

(когнитивного, ценностно-потребностного, эмоционально-волевого и деятельностно-практического) в процессе физического воспитания студентов в вузе.

Вторым педагогическим условием является актуализация рефлексии с целью выявления оптимальных путей и способов непрерывного саморазвития и самосовершенствования средствами физической культуры, спорта и здоровьесберегающей деятельности.

Формирование здоровьесберегающей компетентности у студентов предполагает решение педагогического аспекта проблемы на основе рефлексивных методов. В сознании студентов, включенных в систему социальных отношений, представлены потребности, интересы, позиции самого себя и других людей, с которыми осуществляется взаимодействие. При этом каждый студент может рассматривать, оценивать и планировать свою деятельность как бы со стороны, глазами других людей, с учетом их потребностей, интересов, позиций. За счет этого с помощью рефлексивных процессов постепенно формируются компоненты здоровьесберегающей компетентности личности в процессе вузовского физического воспитания [2].

Третье педагогическое условие предполагает в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности личности обучающихся обеспечение интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Особенность внеучебной (внеаудиторной) образовательной среды в том, что она базируется на абсолютной добровольности участия и соучастия студента, свободе выбора деятельности без принуждения и возможности такого выбора, свободном выходе из деятельности без последствий. Здесь исключена ситуация насилия. Прежде чем принять участие во внеучебной деятельности, студент имеет возможность отрефлексировать свои возможности и интересы, а значит, его деятельность станет более осмысленной и продуктивной. Каждый может выстраивать внеаудиторную деятельность в соответствии со своими интересами [1].

Значительные возможности внеучебной деятельности в решении выдвинутой в нашем исследовании проблемы заключается в том, что эта деятельность предполагает сочетание таких ее видов как отдых, развлечение и творчество. С одной стороны, в процессе занятий физической культурой и оздоровительными видами осуществляется активный отдых, который для обучающихся представляет не вызывающую утомление физическую нагрузку, что позволяет снять усталость и напряжение, восстановить физические и духовные силы студента. С другой стороны, реализуется компенсаторная функция, восполняя однообразие учебных будней. От своей деятельности во внеучебной образовательной среде обучающиеся и преподаватели испытывают радость, наслаждение, душевный и эмоциональный подъем. Кроме того, во внеучебной деятельности наиболее ярко раскрывается творческий потенциал студента [6].

Таким образом, эффективность разработанного комплекса педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся проверялся в процессе опытно-экспериментальной работы. Результативность исследования определялась посредством сравнительного анализа результатов констатирующего этапа эксперимента с данными, полученными по окончании его формирующего этапа. Сформированность когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся определялась по группе показателей, отражающих состояние интеллектуальной сферы личности (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты сформированности когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся**

| Этап эксперимента | Группа (число студентов) | Показатели, баллы                    |  |  |
|-------------------|--------------------------|--------------------------------------|--|--|
|                   |                          | Знания о здоровье и его составляющих | Знания о здоровом образе и стиле жизни | Знания о способах оздоровления и повышения резервов здоровья |
| Начало            | Опытная (n = 54)         | 3,4 ± 0,11                           | 42,0 ± 0,53                            | 2,8 ± 0,44   |
|                   | Контрольная (n = 52)     | 3,5 ± 0,16                           | 42,1 ± 0,49                            | 2,91 ± 0,5   |
| Конец             | Опытная (n = 54)         | 4,8 ± 0,17                           | 59,5 ± 0,5                             | 4,6 ± 0,41   |
|                   | Контрольная (n = 52)     | 3,7 ± 0,19                           | 46,7 ± 0,51                            | 3,8 ± 0,43   |

**Примечание:** показатель  $P < 0,05$  при  $t > 2,08$

По итогам формирующего этапа педагогического эксперимента уровень сформированности всех показателей когнитивного компонента у студентов опытной группы в сравнении с контрольной оказался существенно выше. Так, средний балл оценки системы знаний о здоровье и его составляющих в опытной группе оказался выше, чем в контрольной, в 1,3 раза, средний балл сформированности системы знаний о здоровом образе и стиле жизни в опытной группе превысил показатель контрольной группы в 1,27 раза, средний балл оценки системы знаний о способах оздоровления и повышения резервов здоровья оказался больше в опытной группе, чем в контрольной, в 1,21 раза.

В целом уровень оценки когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся в опытной группе в 1,26 раза выше, чем в контрольной ( $P < 0,05$ ,  $t > 2,08$ ).

Следует полагать, что главными факторами позитивных сдвигов в показателях сформированности когнитивного компонента являются:

1. Соблюдение определенной этапности в формировании знаний, выстраивающейся с учетом логики развития от самопринятия себя как субъекта жизнедеятельности до саморазвития в процессе жизнетворчества, осмысление взаимосвязей явлений и процессов, влияющих на индивидуальное здоровье, оценку их роли для личности, ее социального благополучия.

2. Включение методов решения ситуативных задач, проблемных ситуаций, жизненных заданий и жизненных исканий, обеспечивающих повышение уровня сформированности знаний о здоровье, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья как сложных социально-личностных и психофизиологических явлениях.

Для изучения ценностно-потребностного компонента использовались тесты и методики, направленные на оценку ценностных ориентаций личности (рис. 1).

По окончании формирующего этапа эксперимента средний балл показателя сформированности ценностных ориентаций на здоровье в опытной группе оказался выше, чем в контрольной, в 1,35 раза; показатель сформированности потребности и готовности деятельностно-практического участия в формировании здорового образа и стиля жизни в опытной группе превысил таковой в контрольной в 1,59 раза ( $P < 0,05$  при  $t > 2,08$ ). В целом средняя оценка состояния ценностно-потребностного компонента здоровьесберегающей компетентности у студентов в опытной группе в 1,47 раза выше, чем в контрольной.



**Рисунок 1. Результаты сформированности ценностно-потребностного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся**

Очевидно, что более высокие показатели сформированности ценностно-потребностного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся в опытной группе по сравнению с контрольной обусловлены следующими факторами:

- ориентация всех форм организации занятий на становление ценностно-потребностного компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся: оздоровительная досуговая деятельность, смены в спортивно-оздоровительном лагере, соревнования различного уровня, занятия в спортивных секциях и клубах;

- включение в программно-содержательное обеспечение процесса формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся физкультурминутки, массовых спортивных праздников, волонтерского движения, конкурсов, викторин, интерактивной игры «За и Против», способствующих обращению обучающихся к культуре здоровья, ценностям и идеалам здорового образа и стиля жизни;

- ориентация обучающихся в системе общечеловеческих ценностей, сопряженных с культурой здоровья, и на этой основе обеспечение преемственности дидактических оснований воспитания;

Сформированность эмоционально-волевого компонента здоровьесберегающей компетентности у студентов определялась с помощью методик и тестов, отражающих эмоциональный фон и волевые качества личности (табл. 2).



**Результаты изучения эмоционально-волевого компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся**

| Этап эксперимента | Группа (количество студентов) | Показатели, баллы    |  |   |
|-------------------|-------------------------------|----------------------|--|---|
|                   |                               | Отношение к здоровью | Чувство удовлетворения и радости от здоровьесбережения | Настойчивость в сохранении, укреплении и формировании своего здоровья |
| Начало            | Опытная (n = 54)              | 9,6 ± 0,41           | 13,6 ± 0,53  | 6,9 ± 0,44  |
|                   | Контрольная (n = 52)          | 9,8 ± 0,43           | 14,1 ± 0,49  | 7,1 ± 0,5   |
| Конец             | Опытная (n = 54)              | 17,4 ± 0,46          | 46,9 ± 0,5   | 16,8 ± 0,41   |
|                   | Контрольная (n = 52)          | 11,7 ± 0,42          | 28,7 ± 0,51  | 11,3 ± 0,43   |

**Примечание:** показатель  $P < 0,05$  при  $t > 2,08$

По итогам формирующего этапа эксперимента выявлено, что средний балл сформированности ответственного и позитивного отношения к собственному здоровью в опытной группе выше, чем в контрольной, в 1,49 раза; сформированности чувства удовлетворения и радости от здоровьесбережения — в 1,63 раза; оценки настойчивости в достижении цели по сохранению, укреплению и формированию своего здоровья — в 1,47 раза. В целом уровень оценки эмоционально-волевого компонента здоровьесберегающей компетентности у студентов в опытной группе в 1,53 раза выше, чем в контрольной ( $P < 0,05$  при  $t > 2,08$ ).

На основании проведенного анализа можно определить следующие основные факторы формирования эмоционально-волевого компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся:

- организация целенаправленных совместных и систематических усилий профессорско-преподавательского состава и обучающихся по оздоровлению эмоционально-поведенческого пространства вуза за счет перехода взаимоотношений на диалоговую основу, повышение уровня коммуникативной культуры обучающихся и преподавателей;

- оздоровление эмоционально-психологического климата в образовательной и социокультурной среде вуза в целом и на каждом факультете в отдельности;

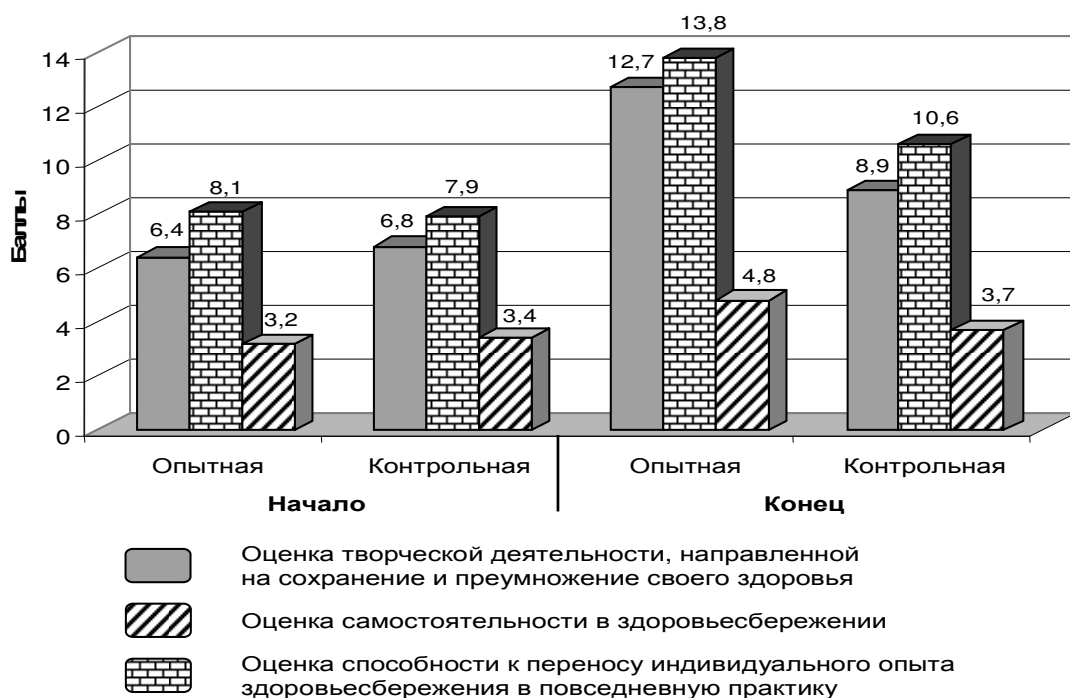
- демократический, толерантный стиль общения обучающихся и преподавателей на занятиях, забота обучающихся и преподавателей о психологических последствиях своего воздействия на окружающих в процессе взаимодействия;

- качественное распределение средств формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся по основным формам организации занятий с широким и вариативным включением специфических педагогических воздействий на эмоционально-волевою сферу обучающихся, направленных на формирование стрессоустойчивых личностных установок, позитивно-когнитивных оценок себя и окружающей действительности, а также навыков «быть успешным», быть готовым сделать позитивный альтернативный выбор в трудной жизненной ситуации;

- включение игровых технологий и соревновательной деятельности в процесс формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся;

- приобщение обучающихся к волонтерской (добровольческой) деятельности, проведению наглядной агитации за здоровый образ жизни (уголок здоровья, стенды, плакаты), участию в спортивных праздниках, проведению «Дня здоровья».

Для оценки сформированности деятельностно-практического компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся использовались методы: включенного прямого наблюдения, экспертных оценок, контент-анализа продуктов творческой деятельности студентов (рис. 2).



**Рисунок 2. Сформированность деятельностно-практического компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся**

По итогам формирующего этапа педагогического эксперимента выявлено, что средний балл сформированности творческой деятельности, направленной на сохранение и преумножение своего здоровья, в опытной группе выше, чем в контрольной, в 1,43 раза; самостоятельности в здоровьесбережении — 1,29 раза; оценки способности к переносу индивидуального опыта здоровьесбережения в повседневную практику — в 1,3 раза. В целом оценка состояния деятельностно-практического компонента здоровьесберегающей компетентности у студентов в опытной группе в 1,34 раза выше по сравнению с контрольной.

Очевидно, что более высокие показатели сформированности деятельностно-практического компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся в опытной группе по сравнению с контрольной обусловлены несколькими факторами, главными из которых являются:

1. Оптимальное обеспечение системного, аксиологического, культурологического и компетентностного подходов в реализации форм обучения, воспитания и развития с использованием наибольшего числа структурно-функциональных единиц как в учебных так и во внеучебных формах организации занятий, обеспечивающих специфическую направленность психолого-педагогических воздействий в становлении деятельностно-практического компонента здоровьесберегающей компетентности у обучающихся.

2. Использование технологии витагенного образования, включающей витагенное обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Применение данной технологии способствует переводу информации о здоровье, здоровом образе жизни, значимости творения своего здоровья в резервах долговременной памяти в состояние постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях.

3. Применение технологий современного проектного образования, способствующих осуществлению образовательного процесса не в логике учебной дисциплины, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, развитию творческих способностей студентов, повышению мотивации к осуществлению перспектив развития своего здоровья.

4. Включение в программно-содержательное обеспечение процесса формирования здоровьесберегающей компетентности у обучающихся форм и видов творческой деятельности, реализующейся в виде конкурса «Лидер здорового Оренбурга». Лидер здорового Оренбурга — это молодой человек, строящий свою жизнь на принципах здорового образа и стиля жизни, умеющий осознанно управлять процессами формирования, сохранения, укрепления, реабилитации индивидуального здоровья, являющийся примером и авторитетом для сверстников.

Таким образом, полученные результаты формирующего педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности личности в процессе физического воспитания студентов (акцентирование формирования основных компонентов здоровьесберегающей компетентности личности в процессе физического воспитания; актуализация рефлексии студента в выявлении оптимальных путей и способов непрерывного саморазвития и самосовершенствования средствами физической культуры, спорта и здоровьесберегающей деятельности; обеспечение интеграции учебной (занятия физической культурой и спортом, элективные курсы по физической культуре и спорту) и внеучебной (клубно-оздоровительной и спортивной) деятельности в вузе).

Литература:

1. Ермакова, М.А. Спортивный клуб вуза как фактор формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся / Ермакова М.А., Богдалова Е.Ю. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч.8. – С. 69-75.

2. Ермакова, М.А. Педагогические условия формирования культуры здоровьесбережения обучающихся / Ермакова М.А., Болотова М.И. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч.6. – С. 47-54.
3. Виленский, М.Я. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни студентов / М.Я. Виленский // Материалы Первой Всероссийской научной конференции «Образ жизни и здоровье студентов» 21-23 ноября 1995г. - М., 1995. - С. 51-52.
4. Кобзев, М.В. Здоровьесбережение – как важная составляющая в современном образовательном пространстве / М.В. Кобзев, Г.Т. Гаврилова, М.А. Суханова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 48. С. 6-10.
5. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь/В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина; под общ. ред. А.П. Ярещенко.-Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 672 с.
6. Меерзон Т.И. Здоровьесберегающие технологии в процессе физкультурного образования: учебное пособие / Т.И. Меерзон, Л.М. Степанова, М.А. Ермакова – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – 152 с.
7. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
8. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Петроградский и К, 1997.
9. Чуклова Н.В. Гуманизация физического воспитания студентов: монография / Н.В. Чуклова, Т. И. Меерзон, М.А. Ермакова. – Оренбург: ОГИМ, 2009. – 116 с.
10. Maslow, A. Preece // New KlowLedge in Human Values.-N-Y., 1977-P/VII-X.-Цит. по: Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Питер, 2003, С. 226 - 272.

## **ГЛАВА 11. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Зинченко (Шарлай) Валерия Валерьевна  
кандидат педагогических наук, доцент**

Новокузнецкий институт-филиал Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

Аннотация. Исследование посвящено разработке содержания и структуры социальной активности младших школьников как условия профессиональной подготовки будущего педагога начального образования. В работе актуализируется необходимость овладения студентами методами научного познания, исследовательскими умениями и компетенциями, как основы исследовательской деятельности, посредством работы с интегративным понятием социальной активности. В исследовании представлены основные подходы к определению компонентов структуры социальной активности младших школьников, изучение которых направлено на повышение продуктивности усвоения учебного материала, применение его в практической деятельности, подготовку будущих педагогов начального образования к социальному взаимодействию в педагогической среде.

Ключевые слова: социальная активность младших школьников, структура социальной активности младших школьников, разработка содержания и структуры социальной активности младших школьников в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности.

Annotation. The research is devoted to the development of the content and structure of the social activity of the Primary school children as a condition for future teacher training in primary education. In the article of the updated need for mastering the students methods of scientific knowledge, research skills and competencies as a basis for research activities, through work with the overall concept of social activity. The study presents the main approaches to the definition of the components of the structure of social activity of the Primary school children, the study of which is aimed at improving the productivity of learning, applying it in practice, preparation of future teachers of primary education to social interaction in teaching Wednesday.

Keywords: the social activity of the Primary school children, the structure of the social activity of the Primary school children, the development of the content and structure of the social activity of the Primary school children in preparation of future teacher by profession.

Решение проблемы профессиональной подготовки будущего педагога начального образования с ориентацией на ФГОС ВО [45] в условиях современности на основе системно-деятельностного подхода невозможно без владения методами научного познания, исследовательскими умениями и компетенциями. Исследовательская деятельность студентов является важным условием формирования их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, поскольку обеспечивает: повышение продуктивности усвоения учебного материала и применение его в практической деятельности; подготовку к социальному взаимодействию в педагогической среде; естественный переход от учебно-познавательной работы к самостоятельной научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной.

Принимая во внимание достаточно низкий уровень сформированности исследовательских умений студентов 1-2 курсов: только каждый четвертый студент проявляет умение логически осмысливать материал; каждый третий – умение анализировать, соотносить и сравнивать факты, явления, концепции; каждый пятый – умение строить собственное умозаключение, аргументировать свою позицию и умение строить обобщенные выводы, - мы сочли возможным поставить студентов перед необходимостью овладения ими знаний о культуре умственного труда, специфике работы с литературными источниками, особенностями научно-исследовательской работы учителя начальных классов. При этом необходимым условием осуществления исследовательской деятельности студентов явилась работа с понятием социальной активности младших школьников в ходе самостоятельной работы будущих педагогов начального образования при изучении дисциплин «Психология» и «Методология и методы психолого-педагогических исследований».

Разработка содержания и структуры понятия социальной активности были выбраны не случайно: данное понятие является сложным, интегративным; неоднозначно определяется в психолого-педагогической

литературе; имеет необходимость уточнения применительно к младшему школьному возрасту; имеет перспективу использования усваиваемых знаний в последующих курсах и практике профессиональной деятельности будущих педагогов начального образования.

Знакомство студентов с понятием социальной активности начиналось с общего определения активности как *causa sui*, что в переводе с латинского означает причинность причины (И. Кант).

Активность является предметом изучения философских, естественных, общественных, психолого-педагогических наук, каждая из которых рассматривает специфические закономерности возникновения, развития и проявления активности, поэтому следующей задачей, решаемой студентами, стало определение понятия активности с позиций каждой науки.

Философия рассматривает активность как процесс, предполагающий изменения предмета, отсюда активность осмысливается как характеристика всех форм движения материи - физической, химической, биологической и социальной [18, с. 55].

В психолого-педагогической литературе активность личности определяется как:

- деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении [34, с. 27].

- свойство индивида преобразовывать личностно-значимые трансформации в бытие, в социуме, которые проявляются - модифицируются в волевых актах, контактах, общении, творчестве, креативных актах [40, с. 14].

Определение понятия активности не может быть полным без анализа соотношения внутренних и внешних факторов, порождающих активность личности, поэтому у будущих педагогов начального образования возникает необходимость рассмотреть несколько точек зрения на эту проблему.

В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский [8; 20] и др., рассматривают активность как качество, зависящее от внешних воздействий окружающей среды. Ученые считают, что активность является мерой устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и мерой воздействия его на среду. В связи с этим, А.Ф.Лазурский выделяет три уровня активности: низкий, когда индивид недостаточно приспособлен к внешней среде; средний, когда индивид хорошо приспособлен к внешней среде, находит в ней свое место; высший, когда индивид стремится преодолеть внешнюю среду согласно своим влечениям и потребностям [20].

Важным при разработке понятия активности подчеркнуть диалектическую связь и взаимообусловленность внешних и внутренних факторов. При этом необходимо выявить позицию ученых, рассматривающих проявление активности диалектически. Так, А.И.Крупнов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др. [19;21;36] понимали активность не в качестве любой ответной реакции субъекта на влияние внешних условий, а только такой, в процессе которой субъект приспособляясь к этим условиям, изменяет их и изменяется при этом и сам. «Внутреннее (субъект) воздействует через внешнее и этим само себя изменяет» [21, с. 101].

Идея взаимодействия субъекта и среды является ведущей в понимании природы активности и позволяет рассматривать развитие социальной активности через взаимодействие внешних и внутренних факторов. Этот подход можно проследить в работах многих авторов, которые, говоря об источниках активности, отмечают, что она, с одной стороны, определяется предметом деятельности, а с другой – потребностями личности [15].

Так, А.И.Крупнов [19] считает, что активность человека выступает и в форме внутренних процессов взаимодействия, и в форме внешних их проявлений. Она может быть охарактеризована и как особая способность; и как свойство, проявляющееся в различных взаимоотношениях с действительностью. При этом ученый подчеркивает, что внутренняя активность представляет собой нечто пассивное до тех пор, пока она не проявит себя в качестве внешней активности. Исследуя активность человека в разных аспектах, А.И.Крупнов выделяет критерии ее оценки: запас определенных «энергетических» резервов и внутренних возможностей к взаимодействию; скорость и интенсивность этого взаимодействия; разнообразие используемых средств и приемов в процессе взаимодействия [19, с. 75]. При оценке активности человека, отмечает автор, необходим комплексный подход, который предполагает учет: содержательных характеристик, т.е. комплекса внутренних побуждений, установок, мотивировок поведения и деятельности, направленности интересов и т.д.; уровня и качества результатов, т.е. тех реальных достижений, которые были получены в итоге деятельности человека; процессуальных особенностей деятельности (темп, скорость, интенсивность, объем), т.е. динамических характеристик, которые являют тем самым процесс взаимодействия человека с окружающей средой в ходе реализации его поведения и деятельности [19, с. 46-63].

А.А.Люблинская [23], рассматривая понятие «активность», начиная с ранних ступеней развития человека, выделяет различные формы ее проявления: движения, действия с предметами, умственная и интеллектуальная деятельность. Автор отмечает, что активность человека всегда выражена в выполняемом им действии, быть активным – значит находиться в деятельном состоянии. На высшем уровне активность выступает в напряженной мыслительной деятельности человека и находит свое выражение в разумной творческой деятельности человека. Высшие формы активности не только вырастают на основе более простых, но и перестраивают их. Исполнительные действия отличаются организованностью и подчиняются произвольной регуляции соответственно найденному решению. Активность может быть различной по силе и степени выраженности. В этом отношении она находится в непосредственной зависимости от наличия определенных мотивов, которые побуждают человека к действию и поддерживают его деятельное состояние [23, с. 11].

М.И.Лисина [22] отмечает, что понятие «активность», используемое в психолого-педагогических науках рассматривается для обозначения 3-х неординарных явлений: определенной, конкретной деятельности; состояния, противоположного пассивности; для обозначения инициативности [22, с. 18].

В определении понятия активности, данное В.Д.Небылицыным [28], отмечается, что данное понятие объединяет в себе группу личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность индивида к эффективному освоению внешней действительности. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном плане [28, с. 22].

Активность как движение, характеризующее деятельность и неотделимое от нее, рассматривает В.А.Петровский [31]. Он акцентирует внимание на том, что активность следует рассматривать в трех аспектах: как возможность деятельности; как расширенное воспроизводство деятельности; как динамическую

сторону деятельности [31, с. 45].

Как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели определяет активность Т.И.Шамова [43, с. 5].

По мнению И.Ф.Харламова [42], активность – это интенсивная аналитико-синтетическая мыслительная деятельность учащихся в процессе овладении ими системой знаний, для которой характерно стремление к более глубокому познанию объектов, высокое умственное напряжение и проявление волевых усилий [42, с. 31].

Многоаспектность активности отмечает Г.И.Щукина [44], которая полагает, что активность, с одной стороны, это общественное качество человека, «результат его социальной человеческой природы», с другой стороны, - «внутриличностное образование, обуславливающее и деятельность, и поступки, и поведение» [44, с. 3-12].

Теоретический анализ приведенных определений позволяет студенту выйти на уровень обобщения и выделить общие положения, а именно:

- активность не мыслится вне социально-исторического контекста и вне деятельности человека;
- деятельность является социальной и творческой;
- деятельность связана со всеми сферами бытия и сознания, со всем смысловым миром;
- деятельность направлена на преобразование мира, бытия;
- деятельность направлена на реализацию сущностного содержания человека [15].

Категория «социальная активность» в философской, социологической, психологической и педагогической науках также представлена различными точками зрения. Данный этап разработки содержания понятия требует от студента умения сопоставлять разные подходы к определению социальной активности, сравнивать различные концепции.

Философы С.С.Батенин, Л.П.Буева [6;11] и др. рассматривают социальную активность как особую форму взаимодействия субъекта с окружающей средой, как особое состояние любой деятельности, характеризующее позитивно выраженной стороной.

В понимании В.Н.Вьюжанина [13, с. 24] и Ю.М.Быкова [12, с. 116-124], социальная активность есть любая деятельность индивида.

Социальную активность определяют через понятие меры – как «меру деятельности» Е.А.Ануфриев, Х.Ц.Беновски В.А.Смирнов и др. [3;7;39]. Термин «мера» использован вышеуказанными авторами в конкретном, а не философском смысле.

Е.Н.Песоцкая [30] считает наиболее перспективной аксиологическую концепцию социальной активности личности. Главное достоинство этой концепции – наличие общеметодологической (социально-философской) основы. В исследовании Е.Н.Песоцкой осуществлено выделение определяющего признака всех проявлений социальной активности – наличие особой социальной связи личности с обществом в форме оценочного отношения. Благодаря этому, по мнению автора, снимается альтернативность разных подходов. Применительно к своему исследованию она рассматривает природно-биологические факторы социальной активности.

Психолого-педагогическому аспекту изучения проблемы социальной активности личности посвящены работы многих ученых.

Известный психолог С. Л. Рубинштейн [36], рассматривая социальную активность как диалектическую связь человека с окружающей действительностью, понимает развитие социальной активности как процесс обоюдного изменения. Механизм взаимодействия личности и среды раскрыт им как переход внешних причин на внутреннюю сущность человека.

Р.И.Желбанова [16] рассматривает социальную активность как преобразовательную деятельность человека, направленную на прогрессивное изменение окружающей действительности, личность при этом выступает активным субъектом, усваивая социальный опыт и отношения, сложившиеся в обществе.

Т.Н.Мальковская [24] понимает социальную активность как главную характеристику личности – субъекта общественных отношений. Для нас представляется важным выделенные ею критерии социальной активности школьников: направленность социальных ориентаций, проявляющаяся в характере интересов, идеалов, устремлений; количественные и качественные показатели деятельности – учебной, трудовой, степень ее интенсивности, экстенсивности; мотивы, побуждающие к взаимодействию с окружающими людьми.

Л.М.Архангельский [4] рассматривает социальную активность как цель и средство всестороннего развития личности; как активную деятельность, способствующую умножению общественного блага, гармонирующую с благами личности; как форму самовыражения и самоутверждения личности, обусловленную не внешней, принудительной необходимостью, а осознанно принятым решением напряженно трудиться во имя благородных общественных идеалов.

К.А.Абулханова-Славская [1] указывает на ценностный аспект активности, но не дает детального объяснения данного аспекта. Социальная активность рассматривается ею как «ценностный обобщенный способ отражения, выражения и осуществления жизненных потребностей человека» [1, с. 13]. Она так же предпринимает попытку определения уровней активности, обусловленных конкретными личностными качествами: инициативой, ответственностью, направленностью, притязаниями.

В.Ш.Масленникова и Т.М.Трегубова [25] рассматривают социальную активность как проявление различных форм субъектности индивида в важнейших сферах деятельности: в жизнедеятельности, в «воспроизводстве мира в себе и себя в мире при осуществлении познавательных и практических актов» - в предметной деятельности, в воспроизводстве общности с другими людьми - в деятельности общения, в «воспроизводстве себя как носителя сознания - деятельности *cognito* («Я мыслю» - самополагание в рефлексии)» [25, с. 87].

В современных исследованиях по педагогике содержание понятия социальной активности определяется многоаспектно. Социальная активность рассматривается и как сознательная целенаправленная деятельность личности и как ее целостное социально-психологическое качество, которые, «будучи диалектически взаимосвязанными, определяют и характеризуют степень или меру целенаправленного воздействия субъекта на предметы, процессы и явления окружающей действительности» [35, с. 9].

Диссертационное исследование М.Б.Рамазанова [33] доказывает, что социальная активность выступает в качестве социального показателя деятельности, имеет свою меру и свои верхние и нижние границы, и не может существовать без определенного эталона, поэтому при целенаправленном формировании активности и ее оценке необходимо ориентироваться на определенный желаемый уровень активности социального субъекта [33, с. 46].

На основе анализа вышеперечисленных точек зрения, будущим педагогам начального образования удастся уточнить понятие социальной активности младшего школьника, подчеркнуть специфику ее проявления в этом возрасте, и закономерно перейти к следующему этапу работы – выявлению состава и структуры социальной активности. При этом необходимым условием осуществления данной задачи служит определение теоретической и методологической основы исследования.

Теоретико-методологической основой исследований, выявляющих состав социальной активности младших школьников служит понятие о потребности как «объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности» [21, с. 44].

В отечественной психологии потребность рассматривается как особое состояние психики индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворённость», т.е. отражение несоответствия между внутренним состоянием и внешними условиями деятельности или общения. Потребности выражаются во влечениях и мотивах, проявляются в самореализации и самоутверждении, формировании внутренней позиции.

«Внутренняя позиция школьника» (термин Л.С.Выготского), связана с изменением ведущей деятельности и социального окружения ребенка. Внутреннюю позицию школьника, по мнению Т.А.Нежной [29], в широком смысле, можно определить через систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой: как такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребёнком как его собственная потребность.

В стремлении стать школьником, считает В.С.Мухина [26], воплощается целый комплекс потребностей: познавательная, потребность в приобретении новых умений, потребность в выполнении общественно значимой деятельности и социально одобряемом поведении. Требования, предъявляемые новой социальной действительностью, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить, что приводит к быстрому формированию у младших школьников различных качеств личности, необходимых для успешного выполнения новых учебных обязанностей. «Социальная активность младшего школьника в школе проявляется в поведении, направленном на поддержание и выполнение правил, обязательных для школьника, в стремлении помочь выполнять эти правила своему сверстнику» [26, с. 269].

На базе потребности ребёнка в общении возникает и развивается его потребность в признании (сначала со стороны взрослых, а затем и своих сверстников), которая постепенно находит выражение в его притязаниях на признание: «В сфере общения - отмечает В.С.Мухина, особое значение имеет обретенная в процессе развития потребность в признании, определяющая позитивный ход развития личности; она ориентирует ребёнка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок» [27, с.47]. Потребность в признании является тем базовым основанием, которое формирует впоследствии социальную потребность быть личностью, выражающуюся в «мотивации достижения, претензий на влияние, славу, дружбу, уважение, положение лидера и которая могла быть или не быть отрешена, осознанна» [31, с. 461].

Наличие у школьника потребностей в общении и признании, степень их развития являются важнейшими внутриличностными условиями становления его как субъекта деятельности и общения. Как отмечает Г.М.Андреева [2], сами по себе они не определяют то, как ведет себя тот или иной школьник в конкретной ситуации взаимодействия, каким образом он реализует эти потребности. Поведение школьника как субъекта деятельности и общения определяют социальные установки, под которыми понимается целостное динамическое состояние субъекта, его готовность к проявлению активности по отношению к социальным объектам, что предполагает психологическое переживание их социальной ценности. Социальная установка возникает при наличии, с одной стороны, определенной потребности у субъекта, а с другой - ситуации удовлетворения этой потребности [2, с. 354-358].

Известно, что процесс удовлетворения потребностей младшего школьника предполагает достижение им определенных целей, которые представляют собой предвосхищаемый в сознании результат. Однако ребенок младшего школьного возраста, отмечает Л.С.Выготский, «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало способен к внутреннему наблюдению...» [14, с. 828]. Специфика детского мышления состоит не только в слабых рефлексивных способностях, но и в центрации на собственной реально занимаемой позиции (Ж.Пиаже) [32] – эти особенности определяют постановку цели ребенком младшего школьного возраста. Целевую основу социальной активности младшего школьника составляет преимущественно репродуктивная деятельность, при которой возникает необходимость в постановке перед младшим школьником промежуточной или ограничительной цели и осуществлении контролирующих функций в процессе их достижений. Творческая деятельность младшего школьника, отмечает Л.С.Славина, при которой ребенок способен самостоятельно ставить перед собой цель, наблюдается только у некоторых школьников 3-4-х классов [37]. Замена эгоцентрических позиций, переход к усвоению новых способов решения проблем изменяет сознание ребенка - он начинает ориентироваться на общественно выработанные ценности и критерии.

Понятие о ценностных ориентациях личности служит важной теоретико-методологической основой выделения состава социальной активности младших школьников. Ценностность есть тот исходный и необходимый психологический механизм, который обуславливает стремление, направленность человека к максимальной самореализации в той сфере жизни, которая наиболее значима для него. Ценностность как психологическое образование выражается в ценностных ориентациях, которые рассматриваются как системообразующий фактор саморазвития личности. Как отмечает В.Франкл: «Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной ценностной ориентацией, присущей всем людям и являющейся основным двигателем поведения и развития личности» [41, с. 10]. Благодаря ценностным ориентациям, человек делает свою жизнь осмысленной, определяя: что он даёт жизни (ценности творчества); что он берёт от жизни (ценности переживаний); в чём его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения) [41, с. 301].

Так, В.Г.Казанская, исследуя проблему ориентации школьников на социально значимые ценности,

установила, что «процесс ориентации учащихся на общечеловеческие ценности - сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения» [17, с. 29].

Своеобразие внутренней позиции ребёнка младшего школьного возраста детерминировано перестройкой не только потребностной, но и мотивационной сферы, которая выступает важным структурным компонентом социальной активности. Кроме того, идёт процесс дальнейшего структурирования мотивации, её иерархизации, соподчинения мотивов, что служит благоприятным условием для развития произвольных форм поведения. Поэтому младший школьный возраст характеризуется возрастанием произвольности поведения, обусловленного возникновением внутренних этических инстанций и появлением первоначальных основ ответственности.

Исследования Л.И.Божович, Л.С.Славиной [29] доказывают, что многообразие отношений младшего школьника с окружающей действительностью определяется двумя видами мотивов, неразрывно связанных между собой, но имеющих различное происхождение.

Так, Л.И.Божович [9] к первой группе мотивов относит мотивы, порождаемые всей системой отношений, существующих между ребёнком и окружающей его действительностью. Эти общественные мотивы зависят, прежде всего, от обстоятельств жизни ребёнка в семье, от его положения в школе, от его собственной внутренней позиции по отношению к школе; они воплощают в себе те стремления, потребности ребёнка, которые вытекают из всех обстоятельств его жизни и которые связаны с основной направленностью его личности.

Общественные мотивы, как показывают наши наблюдения [15], могут носить различный характер: выражать стремление младшего школьника заслужить одобрение и внимание учителя, родителей, завоевать уважение и авторитет среди товарищей, обеспечить себе достойный статус. Такого рода общественные мотивы, как формы проявления социальной активности, охватывают и различные виды деятельности детей младшего школьного возраста, так как любая серьёзная деятельность ребёнка, и объективно, и для него самого, имеет общественный смысл. В учебной деятельности эти мотивы представлены наиболее отчетливо и имеют наибольшее значение, так как учение является ведущей деятельностью младшего школьника. Следовательно, занимают в системе его отношений центральное место.

Вторая группа мотивов, по мнению Л.И.Божович [9], включает в себя мотивы, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью. Сюда входят разнообразные учебные интересы, удовлетворение, которое даёт ребёнку трудовое усилие, напряжённая интеллектуальная деятельность, преодоление трудностей. Значение этих мотивов учебной деятельности определяется тем, что сам процесс усвоения знаний так же отвечает содержанию социальной активности младшего школьника, поскольку усвоение знаний не только расширяет кругозор знаний, обогащает их ум знанием научных фактов и закономерностей, но и делает тем самым младшего школьника потенциально полезным членом общества.

Важнейшим структурным элементом социальной активности личности является рефлексия как познание и анализ личностью собственного сознания и деятельности [38, с. 568]. Наличие рефлексивного компонента в структуре социальной активности личности опосредовано тем, рефлексия выступает в качестве одного из механизмов развития интеллектуальных новообразований и ведущих детерминант в организации межличностного взаимодействия.

Многочисленные исследования [27;29;37] показывают, что к младшему школьному возрасту у детей наблюдается тенденция к дифференциации самооценок, постепенной их рационализации, структурированию, созданию предпосылок для развёртывания процессов саморегулирования. В то же время отмечается, что формирование их самооценки несколько опережает содержательный план образа «Я». «Содержательные представления о себе в этот возрастной период, - как отмечает Е.З.Басина, - носят ценностно-заданный характер и скорее предвосхищают будущую индивидуальность, чем констатируют её наличные качества» [5, с. 65].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет будущим педагогам выявить структурные элементы социальной активности младших школьников: внутренняя позиция как система потребностей и стремлений, реализуемая в социально значимой деятельности; система общественных и личных мотивов, определяющая направленность реализации активности; ценностные ориентации и социальные установки как средства регуляции отношений с предметно-социальной действительностью; самооценка и оценка другого [15].

Таким образом, разработка понятия социальной активности младших школьников и определение его структуры, даёт возможность расширения стандартных содержательных линий на основе внутрипредметной и межпредметной интеграции общих понятий с целью овладения научными знаниями, развития общенаучных и методологических умений, как важных составляющих профессиональной деятельности будущих педагогов начального образования.

#### Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. - С. 110-182.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: МГУ, 1980. - 416 с.
3. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 287 с.
4. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. - М.: Мысль, 1974. - 221 с.
5. Басина Е.З., Нежнова Т.А. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. - М.: Педагогика, 1988. - 133 с.
6. Батенин С.С. Человек и его история. - М.: Изд-во ЛГУ, 1976. - 295 с.
7. Беновски Х.Ц. К проблеме социальной активности молодежи // Проблемы научного коммунизма. - 1974. - №5. - С. 252-283.
8. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991. - 475 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1986. - 464 с.
10. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации детей и подростков. - М., 1972. - С. 7-44.
11. Буева Л.П. Личность и ее социальная деятельность // Очерки методологии познания социальных явлений. - М.: Мысль, 1970. - С. 68-79.

12. Быков Ю.М. Диалектика социальной активности, свободы и ответственности // Вестник Ярославского ун-та. – Ярославль, 1976. Вып. 6. – С. 116-127.
13. Вьюжанин В.Н. О категории «общественная активность» // Ученые записки Пермского ун-та. – Пермь, 1972. - №297. – С. 23-63.
14. Выготский Л.С. Основы педологии. - Л.: Артель, 1935. – 133 с.
15. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений : Дисс...канд. пед. наук. [Текст] / В.В. Зинченко. - Новокузнецк, 2002. – 222 с.
16. Желбанова Р.И. Соединение обучения с производительным трудом как средство воспитания социальной активности старшеклассников: Дисс... канд. пед. наук. - М., 1989. – 150 с.
17. Казанская В.Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися как регулирующий фактор в обучении // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – Казань. - 1982. – С. 28-35.
18. Кремянский В.И. К анализу понятия активности материальных систем // Вопросы философии. – 1969. - №10. - С. 54-63.
19. Крупнов А.И. О психофизиологических характеристиках интеллектуальной активности человека // Вопросы психологии. – 1981. - №6. - С. 75-82.
20. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Л., 1926. – 290 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.
22. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. - №4. – С. 18-35.
23. Люблинская А.А. Очередные вопросы подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1972. - №10. – С. 4-7.
24. Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников и пути ее формирования // Советская педагогика. – 1978. - №5. – С. 14-21.
25. Масленникова В.Ш., Трегубова Т.М. К вопросу о социальном становлении личности студентов ССУЗ // Магистр. – 1997. - Специальный выпуск. – С. 85-91.
26. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: «Академия»,1999. – 456 с.
27. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 1980. - №5. - С. 43-53.
28. Небылицин В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. – 1971. - №6. – С. 19-26.
29. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1968. - №1. – С. 133-158.
30. Песоцкая Е.Н. Природно-биологические факторы социальной активности личности (Философский анализ): Дисс...канд. филос. наук. - Саранск, 1966. – 146 с.
31. Петровский В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
32. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
33. Рамазанов М.Б. Педагогические основы формирования социально-экономической активности школьников в процессе трудовой деятельности: Дисс...д-ра пед. наук. – М., 1998. – 327 с.
34. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова и др. - М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. –Т.1. – 608 с.
35. Ростовский В.П. Формирование социальной творческой активности учащихся начальной профессиональной школы в культурно-досуговой деятельности: Дисс...канд. пед. наук. – Казань, 1998. – 154 с.
36. Рубинштейн С.Л. Общие основы психологии. - М.: Просвещение, 1973. – 416 с.
37. Славина Л.С. Изучение мотивации детей и подростков. - М., 1972. – 171 с.
38. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
39. Смирнов В.А. Социальная активность советских рабочих. – М.: Политиздат, 1979. – 207 с.
40. Современный словарь по психологии / Сост. В.В.Юрчук. – Мн., 1998. – 767 с.
41. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 386 с.
42. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. – Мн.: Народная асвета. - 1975. – 208 с.
43. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
44. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
45. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf). – Дата доступа 12.06.2018.



## ГЛАВА 12. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

**Зникина Людмила Степановна**

**доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор**

Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (г. Кемерово);

**Седых Дина Викторовна**

**аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков**

Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (г. Кемерово)

Аннотация. В данной главе актуализируются вопросы, связанные со спецификой обучения студентов в полилингвальной образовательной среде современного вуза. Выявляется и раскрывается ряд особенностей обучения в поликультурном пространстве вуза. Обосновывается, что учет особенностей обучения в полилингвальной образовательной среде является стимулом для использования полного спектра психолого-педагогических возможностей субъект - субъектного обучения.

Ключевые слова: полилингвальная образовательная среда, особенности обучения, поликультурное взаимодействие, субъект – субъектное профессионально ориентированное обучение.

Annotation. The research work deals with the problem of students' professional training in the polilingual conditions of modern higher education. The study of the educational process peculiarities is considered to be the main factor of realization of all the psychological and pedagogical potential of "person – to – person" education in the context of international conception of global education.

Keywords: polilingual educational environment, peculiarities of students' training, cross – cultural interaction, "person – to – person" professionally oriented education.

Современная жизнь наглядно демонстрирует глобальные изменения в сфере высшего образования, системно модифицируя процесс обучения студентов в полилингвальном пространстве вуза. Следует подчеркнуть, что образовательная среда определяется для обучающегося коммуникативными, социокультурными, межкультурными, психолого-педагогическими и организационно-методическими условиями, которые обеспечивают в процессе обучения личностное и потенциально профессиональное развитие студента при поликультурном окружении. В нашем исследовании мы рассматриваем билингвальную (полилингвальную) образовательную среду как условие и как средство формирования коммуникативных (билингвальных), общекультурных, социокультурных, межкультурных и, безусловно, профессиональных компетенций будущего специалиста в профессионально ориентированной коммуникативной образовательной деятельности вуза.

Вопросы поликультурного взаимодействия в образовательном процессе в последнее время начинают приобретать новое звучание, в том числе в контексте интеграционного рассмотрения в педагогике, психологии, культурологии, философии и социологии. Инновационное представление обучения в рассматриваемой среде мы связываем с тем, что студенты как субъекты образовательного процесса выступают в роли репрезентантов и ретрансляторов конкретной культуры.

Несомненно, образовательный процесс в условиях поликультурного общения – это не только приобретение новых знаний, умений и навыков. Это диалог с представителями разных культур, взаимообогащение языков, раскрытие возможностей студентов и преподавателей в образовательном пространстве вуза.

Под *полилингвальной образовательной средой* вуза мы понимаем условия, характеризующие учебный процесс проявлениями межкультурных, эмоционально-ценностных личностных речевых поступков обучающегося, определяющих соответствующий педагогический диалог, необходимость построения социокультурного, психолого-педагогического и организационно-методического форматов процесса обучения для обеспечения при поликультурном окружении личностное и потенциально профессиональное развитие обучающихся. Развитие новых интеграционных процессов в полилингвальной образовательной среде предъявляет новые требования к качеству подготовки будущих специалистов, конкурентно способных на международном рынке труда [11]. Сдвигаются акценты в выборе подходов в обучении, меняется траектория развития вуза: особое внимание начинается уделяться инновационным образовательным процессам в рамках билингвального (полилингвального) взаимодействия. Очевидным является и то, что важен выбор стратегий педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в вузе.

Важно заметить, что основной задачей современного вуза является не только формирование личности, обладающей определенными компетенциями, согласно ФГОС, но и развитие потенциальных индивидуальных особенностей обучающихся в условиях поликультурного образовательного пространства.

Актуальность научного обоснования особенностей обучения иноязычному профессиональному общению в структуре билингвальной образовательной среды вуза вызвана необходимостью учета психолого-педагогических, социальных, филологических, культурологических факторов в учебном процессе. Раскрыть на уровне конкретизации понятие «билингвальная образовательная среда вуза», обосновать обучение иноязычному профессиональному общению как образовательную стратегию активизации профессионального и культурного развития студентов в поликультурной образовательной среде вуза – цель данной статьи [3].

Определяя особенности обучения студентов профессиональному общению в полилингвальной образовательной среде, конкретизируем, на наш взгляд, важные аспекты учебно-воспитательного процесса в вузе:

- необходимость формирования билингвальных коммуникативных умений и навыков обучающихся, модифицированных в условиях взаимопроникновения и взаимообогащения языков и культур участников педагогического взаимодействия на уровне элементов различных подсистем образовательного пространства;
- содействие становлению нового типа творческой полилингвальной (поликультурной) личности, свободной от стереотипов, готовой к конструктивному межкультурному общению и принятию решений в нестандартных ситуациях;
- важность формирования этических, этнических и нравственных ценностей студентов при параллельном формировании ключевых компетенций, указанных в образовательных стандартах, в рамках аксиологического и интеграционного подходов;

➤ акцент на активизацию культурного и личностно-профессионального потенциала (развития) обучающегося в поликультурных условиях, способствующих повышению интеллектуальной и эмоциональной активности студентов;

➤ воспитание толерантного отношения студентов к учебному процессу, реализуемому в полилингвальной образовательной среде, способствующему повышению мотивации участников поликультурного взаимодействия к процессу изучения посредством педагогического общения.

Очевидным является, что специфика поликультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса в билингвальной/полилингвальной среде, ориентированного на достижение вышеуказанных целей процесса обучения студентов в вузе, детерминирует его характерные особенности, что является гносеологической предпосылкой разработки организационного и методического обеспечения этого процесса.

В рамках нашего исследования мы выделили ряд характерных особенностей обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза:

- *Целенаправленность на реализацию культурно-содержательного и воспитательного наполнения учебного процесса:* учет непосредственно характера билингвального / полилингвального окружения в вузе, разработка содержания обучения как процесса и результата освоения культуры обучающихся, учет культурных факторов, которые оказывают формирующее и развивающее воздействие на студента.

- *Активизация профессионального и культурного развития студентов:* результат билингвального субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе (на уровне участников взаимодействия, учреждений, программ, организационно-методического обеспечения учебного процесса).

- *Гибкость и вариативность учебного процесса:* возможность трансформаций и изменений ресурсного потенциала, разработка и реализация условий для обеспечения полноценного развития личности обучаемых и реализации их способностей.

- *Языковая, содержательная и организационно-методическая интегративность учебного процесса:* взаимосвязь языковой, ресурсной и методической организации учебного процесса, с опорой на совокупность различных факторов и условий обучения, обусловленных поликультурной средой вуза.

Интеграция является сегодня одной из самых существенных инновационных тенденций в образовании. Интенсификация интеграционных процессов прослеживается на всех уровнях обучения студентов и в российских вузах, превосходя все другие явления образовательной деятельности «по широте экспериментального воплощения и глубине творческого замысла» [4]. Основной функцией интеграционных процессов в системе высшего образования является достижение синергетического эффекта на основе межкультурного сотрудничества (взаимодействия), ориентированного на формирование новых образовательных элементов в современных полилингвальных условиях вуза, преобразовывая традиционные системные проявления в более эффективные. Поддерживая точку зрения В.Ф. Тенишевой, подчеркнем, что «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентностей обучающихся» [6].

Это подтверждает важность интегративного представления организационно-методического, содержательного и языкового компонентов обучения в исследуемой среде. Поясним: организационно-методический компонент представляет собой интегрирование различных организационных форм, средств и методов обучения, способствующих обеспечению качественной подготовки будущих специалистов. Содержательный компонент, являясь неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, включает в себя отбор и использование предметного материала с учетом специфики обучения студентов в полилингвальных условиях вуза, способствующего достижению поставленных образовательных целей и задач.

Языковой компонент, на наш взгляд, требует более подробного рассмотрения в условиях полилингвального образовательного пространства, представляя конструктивную основу любой коммуникации. Специфика включения исследуемого компонента определяется уникальностью самой языковой природы. Изучению феномена «языка» посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых, среди которых особый интерес для нас представляют труды О.В. Ахмановой, А.Ч. Гириной, А.А. Вербицкого, М.В. Дружининой, А.К. Крупченко, А.Н.Кузнецова, Р.К. Миньяр-Белоручева, С.Г. Тер-Минасовой, П.В. Сысоева, И.Л. Халеевой, И.А. Цатуровой, Е.Б. Яковлевой, А.А. Зимней, Т. Хатчинсона, А. Уолтерса, Дж. Свейлса, Л. Селинкера, Л. Тримбла, П. Стрвенса. Проанализировав основные направления исследователей, мы приходим к выводу, что содержание обучения в полилингвальных условиях должно быть обязательно представлено в интеграции лингвистических (языковых) и внелингвистических аспектов образования, что отражает наложение нового языкового влияния на определенную предметную область. Как отмечают ученые, методологическое обоснование эффективной системы языкового профессионального образования возможно лишь при условии оптимального сочетания интегративных связей, обоснованных в лингводидактике: закономерностей, функций и принципов обучения, связанных с природой языка, разработкой методов и средств обучения, характера учебно-методического материала, психолого-педагогических условий, способствующих активизации интеллектуально-речевого и личностно-профессионального развития обучающихся и т.д. А.А. Вербицкий предлагает интегрировать иноязычную речевую составляющую в структуру профессиональной подготовки будущего специалиста на ситуативно-контекстной основе [1]. По мнению ученого, интеграция профессионально-предметной и лингвистической составляющих является основой формирования социально-профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студента. Так формирование профессиональной компетенции инженера в контексте обучения в полилингвальной образовательной среде приобретает свойство интегративности в процессе наложения предметного содержания языка и специальных дисциплин технического профиля, в рамках концепции ISP (English for specific purposes) профессионально-ориентированного обучения.

Безусловно, феномен «языка» определяет педагогический потенциал в образовательной среде. Язык представляет собой упорядоченную систему знаков, которые служат для наименования объектов действительности и выражения мыслей с целью межличностной и межнациональной коммуникации. Одновременно язык служит средством социализации человека, являясь инструментом познания и развития личности.

Рассматривая особенности процесса обучения в полилингвальном образовательном пространстве, нам представляется важным акцентировать внимание на прагматическом аспекте в фокусе овладения

профессиональными языковыми знаниями, умениями и навыками, а также иноязычными коммуникативно-речевыми умениями в совокупности с прагматическими, профессионально ориентированными составляющими общения. Это является основанием для создания и реализации собственных культурно-специфических коммуникативных принципов и стратегий по формированию личного профессионального опыта каждого участника межкультурного взаимодействия.

Профессиональная коммуникативная направленность предполагает прагматическое использование языка (языков) в профессиональных образовательных целях, включая в свое коммуникативное поле множество экстралингвистических факторов и условий. Именно поэтому уместно будет еще раз отметить, что одной из целей проводимого нами исследования является выявление комплекса особенностей формирования профессионально-коммуникативной компетенции специалиста, обоснования положения, что, помимо специальных знаний, необходим достаточный уровень коммуникативной зрелости и межкультурных знаний. Обеспечивая коммуникативные потребности будущего специалиста в отношении профессионально ориентированного общения, мы вправе говорить о развитии языковой личности.

Несомненно, развитие личностно-ориентированной модели вариативного обучения послужило стимулом к разработке новых элективных курсов и модульных программ по языковой подготовке обучающихся. По своей направленности гибкая организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных, культурных, языковых и этнических особенностей студентов позволяет реализовать целый спектр учебно-воспитательных задач в современном вузе. Вариативность образовательных программ, обусловленная ориентацией обучения на индивидуальность студента и его профессиональную направленность, способствует активизации его творческого потенциала, культурному и личностно - профессиональному развитию. Организация модульного обучения направлена на реализацию в вузе объективной потребности в создании благоприятных психолого-педагогических условий, необходимых для диагностической, развивающей и коррекционной работы со студентом в полилингвальном образовательном пространстве вуза.

Анализ вышеуказанных особенностей обучения еще раз подтверждает, что характер делового (образовательного) билингвального общения определяет требования к личности будущего специалиста в рамках компетентностного подхода. Обучение в полилингвальных условиях способствует формированию иноязычной коммуникативной (билингвальной), межкультурной, социокультурной, профессиональной компетенций обучающегося. Необходимость изучения формирования билингвальной коммуникативной компетенции в поликультурном образовательном пространстве обусловлена социальной потребностью в выпускниках вуза, способных активно интегрироваться в международное деловое сообщество, успешно осуществляя профессиональное общение на иностранном языке (языках). В данном контексте исследования *полилингвальная образовательная среда* является совокупностью системных условий, влияний и возможностей, направленных на формирование и развитие личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Традиционно, под билингвальной компетенцией понимается интегративное единство следующих компонентов: предметная компетенция, иноязычная компетенция, билингвальная учебно-познавательная компетенция и компетенция личного самосовершенствования [2, 9]. Все названные компетенции взаимосвязаны, взаимообусловлены и отражают основную концепцию образовательного процесса в полилингвальных условиях вуза.

Таким образом, в основе рассуждений нашего исследования мы придерживаемся определению понятия «билингвальная коммуникативная компетенция» как способность студента (владение предметной языковой компетентностями на двух языках) и готовность обучающихся (компетенции личностного самосовершенствования) осуществлять эффективное межличностное, межгрупповое, межкультурное общение, как на родном так и на иностранном языке. Мы разделяем мнение исследователей, считающих, что формирование и совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции возможны только на основе взаимодействия языков и культур, анализа и сопоставления лингво-социальных особенностей человека или групп языкового сообщества.

В мире современного научного сообщества существует огромное количество определений понятия «обучение», что доказывает многогранность и многоаспектность данного общественного явления. Организуя процесс обучения в полилингвальной среде вуза, мы убеждены, что педагогу высшей школы следует, в первую очередь, ориентироваться на личностное, профессиональное и культурное развитие студента, взяв за основу концепцию субъект-субъектного обучения. Анализ этой проблемы широко представлен в работах С.Л. Выготского, В.В. Фирсова, Е.И. Пассова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, И.Л. Бим, З.Н. Никитенко, П.А. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.

Прежде чем представить авторскую позицию видения обучения в полилингвальной образовательном пространстве, мы считаем целесообразно обратиться к уже существующим интерпретациям понятия «обучение» как педагогической категории. Обучение – это: 1) специально-организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями; 2) пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике; 3) целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека; 4) двусторонний процесс, осуществляемый преподавателем и студентом [7].

Для нас особое значение в рамках исследования представляют работы И.Ф. Харламова, который определяет обучение как «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» [12].

Таким образом, обобщая выше изложенные представления, *процесс обучения* представлен как целенаправленная, взаимосвязанная, последовательно изменяющаяся деятельность преподавателя и студента, направленная на формирование системы знаний, умений и навыков (компетенций), основ научного мировоззрения, трудового, культурного и нравственного воспитания, творческой активности, гражданской позиции, обеспечивающих всестороннее развитие личности. Здесь обучение выступает как деятельность, в процессе которой происходит трансформация и смена состояний последовательных педагогических актов в структуре высшего образования.

В нашем исследовательском проекте мы рассматриваем обучение студентов в полилингвальной образовательной среде как профессионально ориентированное общение, осуществляемое в процессе взаимодействия «преподавателя и студента», «студента и студента», направленного на изучение предметов специальности средствами родного и иностранных языков, в результате которых достигается синтез определенных компетенций студента. В данном педагогическом взаимодействии обеспечивается глубокое усвоение предметного (профессионально ориентированного) содержания, развития профессионально-направленной речи, формирование культуры профессионального мышления и языковой культуры, а так же высокий уровень владения иностранным языком для специальной цели. Несомненно, идея профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения профессиональных знаний и формирования личностно-значимых качеств студента. В данной связи иностранный язык в билингвальном профессионально ориентированном взаимодействии становится *средством* повышения профессиональной компетентности и активизации личностно-профессионального развития студентов. Более того, необходимо подчеркнуть, что, одновременно, иностранный язык является важным *условием* успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, способных осуществлять деловые контакты с иностранными партнерами. Мы разделяем точку зрения П.И. Образцова, предложившего понимать под профессионально ориентированным обучением иностранному языку (ИЯ) обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые в свою очередь требуют его изучения [5]. Феноменальность билингвальной образовательной среды обусловлена многофункциональностью и многоаспектностью изучаемого явления, что открывает новые возможности в дальнейшем научно-практическом изучении вопросов профессионально ориентированного обучения в полилингвальном контексте высшего образования.

Учитывая данные факторы, нам представляется возможным, в качестве коммуникативной доминанты учебного процесса в полилингвальных условиях вуза представить *педагогический диалог* как основную составляющую межкультурного полилингвального общения (взаимодействия). Итак, под педагогическим диалогом мы понимаем равноправное общение субъектов образовательного процесса, характеризующееся воспитательно-образовательной функцией педагога и направленное на развитие межличностного восприятия, сотворчества, этико-культурного и межкультурного взаимодействия в учебном процессе вуза. Целесообразно перечислить ряд определяющих педагогических факторов, способствующих успешной организации педагогического диалога в полилингвальной образовательной среде. Какие же задачи в первую очередь ставит перед собой преподаватель при организации учебного процесса в сложившихся полилингвальных условиях? Это, прежде всего, уметь четко определять цели и задачи учебного процесса. Важным, безусловно, является объективная оценка существующих и предполагаемых возможностей участников учебного процесса (представителей разных национальностей и культур), учет личностно-коммуникативного потенциала и культурно-национальных особенностей каждого студента. К актуальным задачам относятся определение и разработка учебно-методической базы.

Уместен вопрос и собственно о методической готовности преподавателей к работе в условиях поликультурного пространства в вузе.

Профессиональная деятельность преподавателя вуза включает в себя, как известно, педагогическую, методическую и научную направленность. Методическая деятельность — это вид профессионально-педагогической деятельности, направленной на организацию методической работы, являясь механизмом собственного профессионально-личностного развития преподавателя, что определяет в результате качество образовательного процесса. От учебно-методической деятельности преподавателя вуза зависит качество методического обеспечения реализуемых в вузе образовательных программ. Роль педагога необходимо рассматривать не только как медиатора определенных знаний, но и индивидуальных аксиологических норм, общечеловеческих культурных ценностей и установок в условиях поликультурного пространства вуза, что очевидно, может быть причиной явных методических затруднений в деятельности преподавателя.

Исходя из выше изложенного, следует еще раз упомянуть о том, что актуализация процесса обучения студентов в полилингвальной среде вуза и, в частности, эффективная реализация процесса формирования и совершенствования билингвальных коммуникативных, общекультурных и профессиональных компетенций обеспечивается через традиционные и инновационные технологии *развивающего обучения*, основой которого является *субъект-субъектное взаимодействие*. Теория развивающего обучения отсылает нас к работам И.Г. Песталотти, К.Д. Ушинского, А. Дистервега, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менжинской.

Основой обучения студентов в полилингвальной среде вуза является билингвальное субъект-субъектное взаимодействие (subject-subject interaction), признанное отечественными и иностранными педагогами как одна из самых активных и деятельностных форм организации учебного процесса. На фоне смены образовательных парадигм, моделей и стилей преподавания личностно-ориентированный подход и создание новых технологий развивающего обучения продолжают оставаться актуальными, но уже в более модифицированном варианте. С учетом особенностей организации учебного процесса в полилингвальной образовательной среде принципы гуманизации образования являются стимулом для использования полного спектра психолого-педагогических возможностей субъект-субъектного обучения в вузе. Современные тенденции в системе высшего образования представляют для педагога-новатора огромную свободу в выборе и реализации новых унифицированных подходов, методов и средств, способствующих, главным образом, развитию креативности и самореализации обучающихся. При организации билингвального субъект-субъектного взаимодействия под самореализацией подразумевается реализация потребностей, интересов, мотивов субъектов деятельности (студентов и преподавателей как равноправных партнеров). Заметим, что в данном взаимодействии языковая подготовка обуславливает эффективность творческого поликультурного (полилингвального) образовательного процесса, поскольку учебное сотрудничество происходит в полилингвальных условиях. Мы считаем, что главной задачей педагога современного инновационного вуза является стимуляция интеллектуальной и эмоциональной активности студентов, с учетом специфики языковых, этно-культурологических и личностно-профессиональных особенностей субъектов обучения. Преподавателю, в первую очередь, следует способствовать поиску собственной индивидуальности студента и активизации его личностно-профессионального развития.

В аспекте развивающего субъект-субъектного обучения в исследуемых нами условиях гармонично продолжает звучать «Я-концепция», предложенная К.Р. Роджерсом [8]. По мнению К.Р. Роджерса, реальным для индивида является только то, что существует в пределах субъективного опыта человека. Мы, бесспорно, разделяем точку зрения автора в том, что поведение человека можно и нужно объяснить только с позиции его системы индивидуальных координат и ценностей. Представленная «Я - концепция» - это субъективное представление человека о самом себе, о своем взаимодействии с миром, культурой, а так же ценностями, связанными с этими представлениями («я-реальное»). Исследуемая теория позволяет отразить те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя в реальной действительности, какие мы есть, а так же представления о том, какими бы мы хотели бы быть («я-идеальное»). Необходимо добавить, что для адекватного формирования «Я-концепции» студента всегда необходима положительная оценка окружающего мира, что является постоянной потребностью каждого человека. Эту особенность: постоянную потребность обучающегося в положительном внимании и одобрении, педагогу следует обязательно учесть при организации учебно-воспитательного процесса в полилингвальной (поликультурной) образовательной среде. Мы полагаем, что данная концепция позволяет определить организацию положительных условий в актуализации индивидуальных способностей студентов в рамках би/поликультурного взаимодействия.

Категория субъекта является одной из центральных позиций в философии (Аристотель, Г. Гегель, Н.А. Бердяев и др.), психологии и педагогике (Л.С. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.В. Брушлинский и др.). Так, И.В. Слободчиков выделяет такие субъектные характеристики человека как саморегуляция и творческое преобразование окружающей среды и отмечает, что субъективность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [10]. В современной философии субъект – «это конкретный телесный индивид, существующий в пространстве и времени, включенный в определенную культуру, имеющий биографию, находящийся в коммуникативных и иных отношениях с другими людьми». Непосредственно внутренне по отношению к индивиду субъект выступает как «Я». По отношению к иным людям он выступает как «другой». По отношению к физическим вещам и предметам культуры субъект выступает как источник познания и преобразования. Субъект существует только в единстве «Я», межчеловеческих (межсубъектных) взаимоотношений, познавательной реальной активности.

В контексте актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза мы рассматриваем студента как субъекта с позиции отношений, раскрывая его связь с окружающей полилингвальной действительности в рамках педагогического взаимодействия. Таким образом, ведущим определением субъект-субъектных отношений в образовании (с позиции «педагогика сотрудничества» и «диалогового обучения») мы предлагаем считать следующее: «субъект-субъектные отношения при полилингвальном взаимодействии – это тип отношений, складывающийся в учебно-воспитательном процессе полилингвального образовательного пространства вуза, состоящих в создании паритетного участия обучающихся и обучающихся в организации и осуществлении совместной деятельности.

Подводя итог, мы можем заключить, что в контексте интеграционного рассмотрения вопросов культурологии, социологии, психологии и педагогики, обучение в полилингвальной образовательной среде вуза – это процесс включающий преподавание и учение, направленный на овладение студентами разных национальностей и культур систематическими научными знаниями, способами интеллектуально – эмоциональной и практической деятельности, в процессе которого происходит приобщение к ценностям и традициям других культур, нравственное воспитание и личностно-профессиональное и культурное развитие личности студента на основе достижений отечественной и мировой науки и культуры.

Обучение в полилингвальных условиях является, как правило, совместной деятельностью двух человек: преподавателя и студента, студента и студента и осуществляется через педагогический диалог. Процесс обучения в полилингвальной среде всегда запланирован, управляем и регламентирован во времени и пространстве. Основная идея обучения (взаимодействия) в билингвальной образовательной среде вуза заключается в том, что иностранный язык наряду с родным языком может использоваться как средство учебно-познавательной деятельности по овладению специальными предметными знаниями и культурными ценностями в процессе подготовки будущих специалистов.

С учетом особенностей организации учебного процесса в полилингвальной образовательной среде принципы гуманизации образования, личностно-ориентированные технологии современной педагогики, педагогический диалог являются стимулом для использования полного спектра психолого-педагогических возможностей «субъектно-субъектного» обучения. Современные тенденции в образовании представляют для педагога огромную свободу в выборе и реализации новых подходов, методов, средств, способствующих, в первую очередь, развитию креативности и самореализации обучающихся. Личностно-ориентированный, культурологический и аксиологический подходы в создании новых технологий развивающего обучения продолжают оставаться актуальным, только уже в более модифицированном варианте.

#### Литература:

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы / А.А.Вербицкий. - Педагогика. - №9, 2014. - с. 3-14
2. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. - 188 с.
3. Зникина Л.С., Седых Д.В. Полилингвальная образовательная среда как социокультурный феномен вуза / Л.С. Зникина, Д.В. Седых // Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно - практической конференции, - Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017
4. Каримов З.Ш. Интеграционные процессы в современном высшем образовании, Монография / З.Ш. Каримов. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2006. – 310 с.
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел, 2005.
6. Тенищева В.Ф. Интегративно – контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ...доктора пед. наук / В.Ф. Тенищева. - М, 2008
7. Пидкастый П.И. Педагогика. – М., 2002. – С. 149 – 212.
8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. - 480 с.

9. Седых, Д.В. К вопросу об особенностях организации учебного процесса в билингвальной образовательной среде высшей школы / Д.В. Седых // Международный журнал экспериментального образования. – № 12. – М., 2016.

10. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – Вып. 7. – М., 1997.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 с изменениями 2018

12. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб пособие / М.: Гардарики, 1999

### **ГЛАВА 13. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Зюкина Зульфира Салиховна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

**Российский университет дружбы народов (г. Москва)**

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы коммуникативно-речевой активности студентов, выявлению видов и критериев её определения. В работе актуализируется необходимость формирования коммуникативно-речевой активности как одной из составляющих профессионального мастерства будущих педагогов в процессе их подготовки в высшей школе. Кроме того, в статье рассматриваются различные формы организации обучения, которые способствуют формированию коммуникативно-речевой активности будущего учителя.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая активность, виды и критерии определения коммуникативно-речевой активности, формы организации обучения.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of communicative and speech activity of students, to the identification of types and criteria for its determination. The paper actualizes the need for the formation of communicative and speech activity as one of the components of the professional skills of future teachers in the process of their training in higher education. In addition, the article considers various forms of training organization that contribute to the formation of communicative and speech activity of the future teacher.

Keywords: communicative-speech activity, types and criteria for determining communicative-speech activity, forms of training.

Сфера педагогического труда, как известно, относится к такому виду профессиональной деятельности, в котором ведущую роль играет процесс общения. Общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания. В этом контексте педагогическое общение включает в себе мощный резерв повышения профессионального мастерства педагога. Педагоги-мастера добиваются высоких достижений прежде всего за счет того, что превосходят своих коллег в умении лучше организовать, использовать возможности педагогического общения, в умении содержательно наполнять и индивидуализировать этот процесс. Поэтому подготовка учителя филолога на современном уровне должна включать систему мер, направленных на овладение не только необходимых ему специальных знаний, но и на формирование важнейших педагогических свойств учителя, таких, как коммуникативно-речевая активность.

Под коммуникативно-речевой активностью (применительно к говорению) понимается «свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разнообразную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком. Коммуникативно-речевая активность – это и проявление волевых усилий, и вместе с тем внутренняя готовность человека действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого» [1, с. 30]. Коммуникативно-речевая активность – это и предмет, и основное условие обучения речи.

Выделим следующие виды коммуникативно- речевой активности, различающиеся:

– *в зависимости от волевых усилий личности:*

а) потенциальная;

б) реализованная;

– *в зависимости от характера выполняемой деятельности:*

а) репродуктивная;

б) реконструктивная;

в) творческая;

– *в зависимости от устойчивости проявления:*

а) ситуативная;

б) интегральная.

Потенциальная активность внешне воспринимается как пассивность. Активность и пассивность необходимо рассматривать как противоположности, существующие в единстве. Пассивность – есть момент активности, обязательное отношение кого-то и к чему-то предметному. Пассивным может выступать ранее активное и, наоборот, активное способно перейти в относительно пассивное. По отношению к создаваемому речевому продукту (тексту) субъект активен, так как к созданному может быть пассивным. Для реализации коммуникативно-речевой активности необходимо наличие пассивности в том смысле, что что-то должно оставаться (воспринимать, мыслиться) неизвестным в качестве основы изменения. Действительная (реализованная) коммуникативно-речевая активность индивида постоянно рождает сама из себя новые потенциальные виды активности.

Каждый из указанных видов коммуникативно-речевой активности можно ранжировать по уровням или по степени проявления: высокая, средняя, низкая (например, высокая потенциальная, но низкая реализованная коммуникативно-речевая активность или высокая репродуктивная, но низкая творческая или высокая реализованная ситуативная, но средняя интегральная коммуникативно-речевая активность и т.д.).

Для характеристики видов коммуникативно-речевой активности учтем еще две стороны этого явления:

- результативная, т.е. те реальные достижения, которые явились результатом той или иной речевой деятельности;
- динамическая сторона, которая дает формальную характеристику выполняемой индивидом деятельности по таким ее качествам, как, например, легкость пробуждения коммуникативно-речевой активности, интенсивность, длительность сохранения, распределение во времени.

Проявление коммуникативно-речевой активности также зависит от:

- природных предпосылок;
- особенностей характера человека;
- наличия потребности в самовыражении;
- конкретной ситуации, обстановки;
- уровня владения языком;
- организации обучения (стимулов, методов, приемов обучения);
- характера педагогического общения преподавателей с учащимися;
- характера общения товарищей по учебной группе [6, с. 251].

Однако, могут быть и причины коммуникативно-речевой инактивности (отсутствия активности):

- психологические барьеры личного характера (боязнь выглядеть хуже других);
- заниженная самооценка или неустойчивость самооценки;
- страх перед аудиторией;
- отсутствие интереса к проблеме или неспособность «окунуться» в нее;
- низкий уровень подготовленности, неумение передать мысль своими словами.

Для выявления уровня коммуникативно-речевой активности личности необходимо установить те критерии, которые отражают суть явления, являются достаточно объективными и убедительными. В литературе можно отметить попытки сформулировать основные требования к критериям активности. Они должны:

- фиксировать деятельностное состояние субъекта;
- нести информацию о самостоятельном характере деятельности человека;
- соответствовать деятельности, в которой проявляется активность [4, с. 27].

В данных требованиях частично названы и сами критерии активности, которые отражают объективные результаты и характер деятельности, а также субъективные факторы: мотивы, интерес. Ряд исследователей, например, считают, что критерий должен учитывать три параметра: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими средствами пользуется и при каких условиях, то есть должен состоять, соответственно, из каузального (почему и для чего), содержательного и результативного (что) и динамического (как) показателей.

Мы выделяем те показатели активности, которые наиболее часто упоминаются разными авторами: инициативность, характеристика деятельности (энергичность, интенсивность, размах, широта, масштаб результатов), положительное отношение к деятельности (добросовестность, интерес, любознательность), самостоятельность, самодеятельность, саморегуляция, осознанность деятельности, воля, целенаправленность, творчество. В ряде исследований детализированы критерии интеллектуальной активности школьника: вопросы учащихся к учителю, склонность к анализу ошибок, критичность, способность к переносу знаний, оперирование приобретенным багажом знаний и умений, решение задач различного уровня сложности, стремление узнать причину явлений и так далее (всего около 50).

Практические работники школы (директора, завучи, учителя) при определении познавательной активности назвали: «интерес, любознательность (56%), самостоятельность (38%), волевые усилия (31%), целенаправленная организация учебного труда, умение распределять время (24%), темп, быстрота выполнения задания (28%). Школьники видят проявление активности прежде всего в конкретных результатах учебы (75%), проявлении инициативы [охотно берутся за подготовку докладов, рефератов] (34%)» [4, с. 31].

Таким образом, активность "замеряется" как объективными критериями (когда оцениваются результаты деятельности), так и достаточно субъективными - такими, как мотив, потребность, интерес и т. д. Проведенный анализ показывает также, что при определении критериев активности исследователи зачастую не называют их оснований. Поэтому характеризуют и личность, и характер, и качество деятельности, и направленность личности. Такой kaleйдоскоп критериев активности определяется сущностью активности как сложного многостороннего явления деятельности. Притом активность - явление, находящееся в постоянном изменении, что также затрудняет его характеристику.

Для нас представляют интерес и критерии оптимизации обучения. К ним, как известно, относятся: результаты успешности овладения учащимися знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям учебной программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие расходов времени и усилий преподавателя и обучающегося действующим нормативам.

Таким образом, главными показателями оптимального процесса обучения можно считать:

а) эффективность решения поставленной учебной задачи. В нашем случае - эффективность обучения будет тем выше, чем выше уровень владения языком;

б) расход времени и усилий на решение учебной задачи [2, с. 38].

«В зависимости от системы отношений личности к деятельности следует говорить о ситуативной активности (проявляется в отдельных видах деятельности, в определенных условиях, ситуациях) и интегральной (как преобладающее качество личности, проявляющееся, несмотря на препятствия, как направленность личности)» [3, с. 42]. Интегральная активность личности свидетельствует о том, что студент не просто может в тех или иных случаях проявлять активность в речи, а по-другому не может поступать, действовать.

Таким образом, при определении критериев, уровней активности необходимо учитывать:

1. Виды деятельности, следовательно, и виды активности.

2. Волевые усилия личности в достижении целей позволяют говорить об активности потенциальной и реализованной.

3. Характер деятельности субъекта, то есть проявление инициативы, самостоятельности или воспроизведения, копирование, т.е. активность творческая, реконструктивная или репродуктивная.

4. Устойчивость, длительность, динамику проявления активности, предполагающих систему отношений личности. Отсюда возможность говорить о ситуативной или интегральной активности, характеризующейся постоянством мотивов, интересов, убеждений личности.

Несмотря на множество критериев определения коммуникативно-речевой активности, остановимся только на тех, которые, на наш взгляд, являются более показательными и более объективными. Если коммуникативно-речевая активность проявляется в стремлении осуществлять речевую деятельность, то в учебной ситуации для студентов лексический объём высказываний каждого студента и количество учебного времени, реально затраченного на говорение каждого студента, можно подвергнуть элементарному подсчёту.

Выделенные критерии могут показаться формальными. Однако для изучения проблемы коммуникативно-речевой активности будущих педагогов эти показатели представляют определённую ценность. Они не только соответствуют деятельности, в которой проявляется активность, но и фиксируют деятельностное состояние субъекта. Кроме того, они могут стать реально работающими в учебных целях. Наша аудитория – взрослые люди, которые могут при необходимости самостоятельно установить (с помощью хронометра, часов) свою коммуникативно-речевую активность, дать ей оценку, увидеть её в динамике.

«Выявлена доминирующая тенденция речевого поведения – сохранение сформированного типа коммуникативно-речевой активности при изменениях языкового кода. Это даёт возможность говорить об относительной стабильности феномена коммуникативно-речевой активности независимо от языковой системы, средствами которой решаются вербальные задачи» [6, с. 252].

Формирование такого личностного качества как коммуникативно-речевая активность возможно. Эта возможность связана с тем, что активность-пассивность не всегда являются стабильными. В онтогенезе они могут сменить друг друга в связи с возрастными периодами развития личности.

«Оптимальным возрастным периодом формирования коммуникативно-речевой активности человека являются детство и школьные годы. Это определяется как общей сензитивностью человека этого возраста к обучению, так и имеющимися данными о том, что ранний юношеский возраст можно считать своеобразным пределом, до которого человек с наибольшей лёгкостью и наибольшей устойчивостью овладевает установками, умениями, стереотипами в сфере общения» [5, с. 97].

Коммуникативно-речевая активность личности может изменяться в связи с изменениями социальной среды, в которой личность развивается, и под воздействием обучения, в ходе которого личность формируется.

Не отрицая большого значения традиционных методов в системе образования, следует, однако, подчеркнуть, что их возможности в плане формирования коммуникативно-речевой активности студентов всё-таки относительно невелики. Необходимо использование и других, более адекватных для этих целей средств и форм организации учебного процесса.

Нам представляется творческим подход, основанный на коллективных, групповых формах обучения, которые, с нашей точки зрения, активизируют резервные возможности личности обучаемого и повышают его коммуникативно-речевую активность.

Одним из видов коллективного учебного взаимодействия, используемого нами на занятиях, является работа в различных группах (работа в паре, в малой группе, в большой группе). Для такого взаимодействия характерна неофициальность, «непринуждённость, доверительность общения; наличие психологически комфортного фактора «вместе», способствующего преодолению в себе неуверенности; равноправность собеседников по статусу; равноактивность собеседников, взаимозависимость» [2, с. 34]. Для работы в различных группах характерны совместность выработки коммуникативной задачи (при обоюдном согласии собеседников); наличие временного фактора (должны быть заданы пределы времени на занятии для подготовки коммуникативной задачи); инициативность в выборе языковых средств. Также характерны реплики собеседников, уточняющие вопросы, или хотя бы поддакивания; преобладание высказываний, построенных на основе опор, схем.

В ходе таких занятий проводится работа в двух направлениях: совершенствуются умения, полученные студентами ранее, и формируются коммуникативные умения, связанные с общением в разных типах групп.

Как показывают наши наблюдения, общение в различных группах способствует повышению коммуникативно-речевой активности студентов и формированию определённых коммуникативных умений. Среди них, на наш взгляд, можно выделить два типа общих коммуникативных умений, связанных:

а) с анализом и оценкой речи:

- умение анализировать коммуникативную ситуацию;
- умение организовать общение внутри группы;
- умение объективно оценить речь других и свою собственную;

б) с созданием речи:

- умение публично мыслить;
- умение общаться в группе из равноправных членов;
- умение пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения (в пределах, определённых программой).

Рассмотрим умения по тем ситуациям общения, которые используются на занятиях.

*Ситуация подготовки к общению*, активизация внутренней речи (индивидуальная работа):

- умение извлекать и перерабатывать информацию (в частности фиксировать её в форме конспекта, опорного конспекта, в схемах, моделях и т. п.) с учётом того, что информацию предстоит передать «другому» так, чтобы тот её усвоил;
- умение выбрать коммуникативную цель (сообщить или обменяться информацией с товарищем) и реализовать её в ходе высказывания.

*Ситуация обмена монологами* (работа в учебной паре):

- умение привлечь внимание собеседника, в частности правильно обратиться к нему;
- умение удержать внимание собеседника;
- умение быстро реагировать на реакцию «слушающего»;
- умение сформулировать вопрос;



- умение обмениваться информацией с товарищем.
- Ситуация с элементами обсуждения* (работа в малой группе):
- умение говорить с учётом малой аудитории;
- умение аргументировать (возражать или соглашаться с другой точкой зрения);
- умение терпимо относиться к чужой точке зрения;
- умение принять на себя, при необходимости, роль коммуникативного лидера.
- Ситуация общения с элементами дискуссии* (работа в учебной группе):
- умение самоопределяться в коллективе по поводу обсуждаемой информации («согласен – не согласен», если возражаешь – то по поводу чего);
- умение адресовать сообщение (оппоненту, всей группе, ведущему);
- умение организовать говорение других.

Организация занятий может иметь различные формы. Выше была описана лишь одна из них, характерной особенностью которой является увеличение времени, отведенного под говорение более чем в два раза. Во время обмена монологами, например, говорение в среднем составляет 10 минут, в ситуации общения с элементами обсуждения – 20 минут, в общении с элементами дискуссии – 30 минут и, что особенно важно, все студенты без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя.

Конечно, студенты с низкой коммуникативно-речевой активностью будут говорить только на втором этапе (обмен монологами), но ведь это тоже целых 10 минут на каждого, а студенты с высокой речевой активностью будут иметь возможность говорить на русском языке на 2, 3, 4-м этапах около 30 минут. В среднем на каждом занятии на одного студента приходится чистого времени 7 минут. Естественно, что увеличивается и лексический объем высказываний студентов.

Наши наблюдения показывают, что у студентов повышается и стремление говорить. Они проявляют высокую речевую активность и рассматривают ее как естественное и желаемое состояние, постепенно превращающееся в устойчивое свойство личности. Подобная форма занятий, на которых происходит развитие подготовленной или частично подготовленной речи, может проводиться по любой теме, независимо от предмета. В этом нам видится некоторая универсальность предлагаемой нами методики.

Таким образом, организация коллективного учебного взаимодействия в различного типа группах, в которых происходит интенсивное общение, способствует увеличению (формированию) коммуникативно-речевой активности.

Литература:

1. Зюкина З.С. Из опыта работы по формированию коммуникативно-речевой активности студентов // Гуманитарные исследования 2016 № 2 (58). – 172 с.
2. Капитонова Т.И., Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - 3-е издание, исправленное и дополненное - М: Русский язык, 2000.
3. Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов / Под редакцией А.И. Климентенко. - М., 1981.
4. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореферат диссертации доктора психологических наук. - Тбилиси, 2000.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., исправленное и дополненное - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская (и другие); под редакцией Н.А. Ипполитовой. – Москва: Проспект, 2016. (в соавторстве).

#### **ГЛАВА 14. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ФИТНЕС-АЭРОБИКА»)**

**Иваненко Оксана Анатольевна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности применения интерактивного обучения, фитнес-технологий в процессе подготовки по специализации «фитнес-аэробика», описаны некоторые интерактивные образовательные технологии, возможности применения фитнес-технологий в процессе спортивной подготовки, особенности методического обеспечения дисциплины «фитнес-технологии в спорте».

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, фитнес-технологии, образовательный процесс, специализация «фитнес-аэробика», методическое обеспечение.

**Annotation.** The article considers possibilities of application of interactive learning, fitness technologies in process of preparation on specialization «fitness-aerobics», describes some of the interactive educational technologies, the possibility of using fitness technologies in the process of sports training, there are described the peculiarities of the methodical providing of discipline «the fitness technology in sport».

**Keywords:** interactive technologies, fitness technologies, educational process, specialization «fitness aerobics», methodological support.

В настоящее время возникла реальная конкуренция на рынке труда, успех в которой зависит от качества образования и подготовки специалиста, наличие у него личностных качеств, позволяющих занять свое место в социальной структуре общества, удовлетворять свои притязания, потребности в самореализации.

В своих исследованиях В. Пузиков отмечает, что к качествам, определяющим конкурентоспособность специалиста любой области, относятся, гибкость и профессиональная мобильность, умение «презентовать себя»; владение методами решения большого класса профессиональных задач, способность справляться с различными профессиональными проблемами, уверенность в себе, ответственность, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт. В тоже время, одним из важных условий эффективности

тренировочного процесса, помимо обоснованности программ, является уровень подготовки тренеров. Этому способствует повышение качества подготовки и образования специалистов, большое количество конвенций, обучающих семинаров, мастер-классов, воркшопов, проводимых как в мире, так и в России, а также выпускаемых публикаций, научных работ, видеоматериалов, методических пособий, программ.

Таким образом, представляются актуальными дальнейшие разработки, направленные на реализацию компетентного подхода в образовании, а именно, формирование ключевых компетентностей, обобщенных и прикладных предметных умений, жизненных навыков, формирование конкретных компетенций у студентов в области физкультурно-оздоровительной деятельности, а также формирование умений самостоятельно находить новые знания, анализировать и решать вновь возникающие профессиональные задачи.

Результаты исследований указывают на необходимость разработки новых технологий и их включение в процесс подготовки специалистов по физической культуре. Актуальность применения интерактивных технологий обусловлена еще и тем, что одним из требований к реализации основных образовательных программ на основе ФГОС является их широкое использование с целью формирования и развития профессиональных компетенций студентов.

В России действует сложившаяся в течение многих лет система подготовки специалистов: институты физической культуры, факультеты физического воспитания в педагогических вузах, университетах, специальных физкультурных колледжах, лицеях и школах, центрах подготовки и переподготовки специалистов в области физической культуры. Разработками программ тренировок для различного контингента населения и обучением специалистов занимаются ряд федераций (фитнес-аэробики, спортивной аэробики и др.), сети клубов World Class, Orange Fitness, институт Пилатеса, айрон хит и др., а также ряд спортивных вузов, имеющих профильные специальности (РГУФКС (ГЦОЛИФК), Национальный университет физической культуры им. П. Ф. Лесгафта, УралГУФК и др.). Однако, следует отметить отсутствие в России определенной сформированной системы подготовки инструкторов – тренеров по фитнесу и аэробике, разобщенность в работе государственных общественных и частных учреждений. В условиях быстрого развития фитнес-бизнеса образовательные учреждения не успевают удовлетворять потребности рынка труда в специалистах данной области.

Кроме того подготовка инструкторов осуществляется в основном рядом частных клубов, ассоциациями, федерациями, лишь отдельные из которых имеют лицензирование на педагогическую деятельность. В. К. Бальсевич и Л. И. Лубышева отмечают низкий уровень информационной культуры специалистов-практиков: «На смену профессионалам уже приходят «умельцы», спекулирующие на интересах и потребностях людей, завлекающие в частные фитнес-клубы, полуподвальные секции по единоборствам, экстремальным видам спорта, в тренажерные залы, обещая за немалую плату здоровье и красоту» [1, с. 19]. Большое значение в этой связи приобретает дополнительное профессиональное образование [1-3].

Анализ профессионально педагогической деятельности определил следующие ее компоненты: мотивационный; информационный; операционный.

Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, направленность личности и так далее. В первую очередь при подготовке специалистов нас интересует мотивация к профессии в процессе обучения. Важная роль принадлежит преподавателю, который стимулирует студентов, повышает их заинтересованность и мотивацию к овладению профессией.

Информационный компонент объединяет все виды и формы знаний, понятий, теорий. Профессиональная подготовка включает в себя овладение системой общетеоретических и специальных знаний, в том числе владение правильной методикой обучения движениям, знание теоретико-методических аспектов фитнеса, умение составлять грамотные комбинации, владение методикой воспитания физических качеств.

Операционный компонент представлен практическими навыками, умениями и уровнем их сформированности.

В работах Т. С. Лисицкой, Л. В. Сидневой и других специалистов по фитнесу классификация специальных профессионально-педагогических компетенций включает в себя [6, 8]:

- организаторские (владение средствами и методами оздоровительной тренировки, правильной методикой обучения движениям, знание теоретико – методических аспектов фитнеса, умение составлять грамотные комбинации, владение методикой воспитания физических качеств);
- конструктивные (планирование, моделирование, организация занятий);
- информационные (овладение системой общетеоретических и специальных знаний, умение поиска, отбора и структурирования материала, умение использовать информационные технологии);
- гностические (умение диагностировать физическое, психо-эмоциональное состояние занимающихся, владеть методами самоконтроля, владение средствами восстановления);
- спортивно-технические (владение методами показа, терминологией, применение счета, техника выполнения движений);
- коммуникативные (умение создавать атмосферу в группе, умение поддерживать отношения, общение, индивидуальный стиль преподавания).

Под технологией (гр. *techné* – искусство, мастерство; *logos* – слово) понимают совокупность методов изменения состояния, свойств объекта воздействия и операции процесса.

Технология – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; способ преобразования данного в необходимое.

Технология, в широком смысле – объем знаний, которые можно использовать для производства товаров и услуг из экономических ресурсов. Технология, в узком смысле – способ информации в процессе изготовления продукции, контроля качества, управления. Технология включает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами.

По мнению Е. А. Широбакиной, Т. А. Андреевко использование интерактивных возможностей позволяет стимулировать развитие познавательных способностей намного эффективнее большинства традиционных систем обучения [3].

Продуктивное занятие должно формировать не только глубокие и прочные знания, но и умения использовать их в различных ситуациях, самостоятельно добывать знания, формировать опыт решения проблем.

Наилучшие результаты при решении этой проблемы можно получить только при наличии активной позиции студентов в учебном процессе. Основные методические инновации связаны с применением активных или, как их еще называют, интерактивных методов обучения [3].

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова interact (inter–взаимный, act – действовать). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие.

Результаты педагогических наблюдений позволяют обобщить технологии, которые возможно использовать в образовательном процессе на практических занятиях:

Деловая и/или ролевая игра. Разыгрывание ролей. Совместная деятельность группы обучающихся и преподавателя под управлением преподавателя с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи.

Эссе. Средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

Работа в мини-группах. Совместная деятельность группы обучающихся и преподавателя, характеризующаяся: наличием задачи и проблемы и распределения ролей между участниками их решения; взаимодействием участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии; вводом преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Совместная деятельность включает в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Метод проектов. Студентам предлагается спроектировать презентацию по одному из видов аэробики (танцевальная, силовая, функциональный тренинг и др.), подготовить и провести занятие.

Анализ конкретной ситуации (case-study). Совокупность фактов и данных, определяющих то или иное явление. В этом качестве любая характерная ситуация из области управления тренировочным процессом может служить объектом для анализа и обучения. Возможен случай, когда ситуация, кроме материала для анализа, содержит и проблемы, требующие решения (найти ошибки при выполнении двигательных действий и пути их исправления).

Мозговая атака. Метод коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения проблемы с выбором наилучшего варианта.

В рамках проведения практических занятий по дисциплинам «Теория и методика избранного вида спорта», «Технологии спортивной тренировки в избранном виде спорта». «Профессионально-спортивное совершенствование» (по специализации фитнес-аэробика) применяются деловые игры для приобретения профессиональных компетенций. Одним из вариантов деловой игры является моделирование конкретной ситуации (ситуативная игра).

Перед игрой студентам читается лекционный материал и демонстрируется видеоматериал (презентации), учебные задания направлены на формирование у студентов методических умений и моделируют профессиональную деятельность специалиста по физической культуре, заданий методического характера, моделирующих будущую профессиональную деятельность. Наблюдения показывают, что наибольшие затруднения у студентов вызывают учебные задания, связанные с подбором средств физического воспитания для решения конкретных задач оздоровительной или спортивной тренировки.

Примерное задание: разработать занятие (с конспектом) по теме: «Занятия аэробикой и фитнесом с разным по полу и возрасту контингентом населения». Студенты подбирают средства (упражнения), методы организации и проведения занятий, дозировку, с учетом возраста и других особенностей занимающихся, музыкальное сопровождение, методические указания.

По ходу игры один студент выполняет «роль преподавателя», другие студенты роль занимающихся соответствующего возраста. В ходе игры студенты меняются «ролями».

Преподаватель должен определить тематику игр и оценить уровень знаний на основании достоверности моделирования ситуации ведущего студента и адекватности действий группы. Важнейшей частью деловой игры является её обсуждение, когда преподаватель даёт окончательную оценку действий всех участников, формулирует выводы и рекомендации.

Таким образом, в ходе деловой игры студенты не только закрепляют пройденный материал, учатся методикам проведения занятий с разным контингентом населения, но и получают навыки устной коммуникации с другими людьми, вырабатывают уверенность в себе и своих силах, получают понятие о том, что в большинстве реальных ситуаций не бывает единственно верного решения. Это помогает сформировать навыки рационального поведения, умение учитывать мнение других людей.

Инновационная деятельность преподавателей рассматривается как педагогический процесс, в котором достигается органичная связь между приобретением студентами знаний, умений и навыков, освоением физкультурно-оздоровительного опыта и формированием их личностных качеств. Педагог не только предоставляет студентам право выбора, но и учит их действовать осмысленно в ситуации выбора, обеспечивая необходимым инструментарием.

Большинство студентов отмечают, что применение интерактивных технологий в процессе подготовки по специализации делает занятия более интересными, в результате чего студенты быстрее и лучше осваивают материал.

На основании изложенного выше, следует отметить, что использование интерактивного обучения в ходе учебного процесса позволяет:

- сделать занятия более интересными, мобильным и эффективным, что мотивирует студентов к обучению;
- предоставлять больше возможностей для развития личностных и социальных навыков студентов средствами физической культуры и спорта;
- интерактивно использовать электронные ресурсы для получения дополнительной информации с целью развития творческих способностей, повышения уровня оценки и самооценки успешности двигательной деятельности;

– повысить авторитет педагога.

Проведенный анализ основных направлений в аэробике в России и за рубежом, большой практический опыт комплектования и подготовки персонала инструкторов в фитнес-клубах и спортивно-оздоровительных центрах позволил разработать модельные характеристики, определить функции и обязанности инструкторов различных специализаций и направлений.

Известно, что особое значение оказывает личность тренера как фактор для формирования положительной мотивации к регулярным занятиям аэробикой. Занятия аэробикой представляют интерес широкие возможности по-новому двигаться, добиваться регулярными тренировками оздоровительного эффекта. Однако, к тренеру, как к эталону для занимающихся, занятия предъявляют повышенные требования.

К. Джермано отмечает, что из всех факторов, способствующих приобщению людей к регулярным занятиям, главным является фигура специалиста – профессионала в области фитнеса.

Д. Рохм и Э. С. Кингу считают, что тренер должен тщательно планировать свои занятия, использовать наиболее эффективные методы обучения, разрабатывать обоснованные стратегии мотивации занимающихся, а также постоянно находиться в курсе новинок в области питания, здравоохранения и фитнеса.

Согласно Уэсткотту, отличительной чертой инструкторов по фитнесу, на которую указывают занимающиеся, является его знание научных основ физического фитнеса. Стандартные требования, которые предъявляются к тренеру описаны Ж. Паркс. Они включают в себя: профилактику травматизма (техническая подготовка тренера), знания спортивной физиологии, анатомии, факторов риска (теоретическая подготовка), также умение владеть педагогическими приёмами (практические умения).

Профилактика травм осуществляется благодаря применению разнообразных шаговых комбинаций, что позволяет избежать частого повторения некоторых движений, исключить травмы, которые возникают из-за перенапряжения мышц или суставов.

В настоящее время наметились три основных направления в подготовке специалистов по аэробике. Это инструктор по оздоровительным видам аэробики, тренер по спортивной аэробике и фитнес-аэробике, признанной Государственным комитетом России по физической культуре, спорту и туризму дисциплиной спортивной аэробики. Наибольший спрос в квалифицированных специалистах отмечен в сфере физкультурно-оздоровительных услуг.

Можно выделить общие и специфические модельные характеристики для специалистов по различным видам аэробики.

Общая модель инструктора по аэробике по мнению Т. С. Лисицкой [6]:

1. Работа инструктора предполагает совершенную демонстрацию всех упражнений, что имеет большое значение для их правильного освоения занимающимися.

2. Инструктор акцентирует внимание на занимающихся, а не на себе. Только в этом случае он может сделать выполнение упражнений эффективным и безопасным.

3. Инструктор должен быть в курсе проблем и ограничений занимающихся и учитывать их при составлении программ, в методике проведения занятия и пр. Важно, чтобы клиент почувствовал, что вам небезразлично, что и как он выполняет.

4. Владеть приемами визуализации в процессе оздоровительной тренировки.

5. Инструктор отвечает за создание мотивационной и благоприятной для обучения атмосферы. Инструктор должен быть доброжелательным, общительным, проявлять коммуникабельность.

6. Инструктор должен обладать высокой двигательной эрудицией, двигательной памятью, музыкальностью.

7. Инструктор должен владеть навыками оказания первой медицинской помощи в случае травм на занятиях.

8. Инструктор должен владеть различными стилями преподавания.

К личностным качествам тренера принадлежат: эмоциональность, готовность к общению, приветливость, отзывчивость, требовательность, качества лидера (способность вести за собой). Личностные качества во многом определяют его способность эффективно формировать мотивацию занимающихся. Именно стремление мотивировать большее число людей к двигательной активности является источником развития индустрии фитнеса.

Коммуникабельность: одним из факторов, решающих будет ли занимающийся получать радость от занятий, придёт ли снова, является хорошее настроение. Настроение – доминирование одной эмоции, поэтому необходимо поддерживать положительные эмоции, а следовательно создавать хорошее настроение. Следовательно, тренер должен отмечать положительные моменты, чаще хвалить занимающихся.

Профессионализм. К профессиональным аспектам относятся владение техникой движений, хореографическая подготовка педагогические умения и навыки, знание анатомии, физиологии, а также внешний вид. К профессиональным качествам тренера также относятся пунктуальность и надёжность. Тренер должен своевременно начинать и заканчивать занятие, а клиенты должны быть уверены, что занятие будет проводить один и тот же инструктор.

Пунктуальность: за 30 минут до тренировки тренер-инструктор должен настроиться и сконцентрироваться на занятии, перемотать кассету с музыкальным сопровождением, «прокрутить» все хореографические композиции. Кроме того, тренер не должен появляться перед группой замученным с плохим настроением и самочувствием, так как это косвенно переносится на состояние занимающихся, что ведёт к изнурительной и плохо переносимой занимающимися тренировке.

Профессионализм, кроме всего прочего, это умение относиться ко всем занимающимся лояльно, с уважением. Преданность своему делу также является одним из условий профессионализма. Тренер должен стремиться, чтобы занятия были разнообразными, интересными. Для этого необходимо посещать семинары, конвенции, на которых можно найти ответы на вопросы занимающихся, касающиеся аспектов здоровья, питания, здорового образа жизни. Занимающиеся высоко оценивают внимательное отношение к себе, уважительное отношение к себе как к личностям.

Профессионализм – это ещё и педагогические умения и навыки, которыми обладает тренер-инструктор.

Исследования, проведённые в университетах США, выявили 11 типов вербальных и невербальных дидактических приёмов, которые используются тренерами-инструкторами: инструктаж, коррекция, молчание, вопросы, поощрения, упрёки, управление и так далее, причём из всех этих приёмов доминирует

инструктаж. На ранних этапах обучения важную роль играет положительное подкрепление, поэтому необходимо чаще использовать одобрение занимающихся.

Для тренера по аэробике важно не только красиво двигаться, но и уметь обучать занимающихся правильной технике выполнения элементов и шагов. В качестве основных методических приёмов при проведении занятий выступают: комментарий и пояснение, визуальное управление группой, музыка как фактор обучения, изменение темпа движений, самоконтроль, показ, симметричное (зеркальное) обучение.

Исследователи указывают на то, что большое значение отводится показу тренера, а также его непосредственному участию в занятии.

Повсеместно в аэробике принята специфическая терминология США. Термин «показ» включает в себя оптимальное сочетание вербальных и невербальных средств, которыми должен владеть тренер по аэробике. Участие тренера должно быть ясным, своевременным, безопасным (убедительным, уверенным).

Одним из важных педагогических условий эффективности комплексной методики занятий является «зеркальная работа». Занятия часто проводятся в помещениях, которые оснащены зеркалом, это даёт возможность работать спиной к группе, но хорошего тренера отличает умение работать лицом к группе, при этом важно создать располагающую атмосферу на занятиях.

Только зеркальный (симметричный) показ даёт возможность копировать показанные движения, не задумываясь. Тренер может лучше контролировать состояние занимающихся (проблемы с сердцем, самочувствием, интенсивность тренировки), когда стоит лицом к группе.

Одной из тенденций развития фитнеса является внедрение его технологий в систему подготовки спортсменов. Фитнес обладает необходимыми технологическими, методическими и другими ресурсами для успешного решения поставленных задач [4, 5, 7].

В настоящее время в подготовке зарубежных квалифицированных спортсменов (Норвегия, Германия, Австрия) наблюдается тенденция к использованию нетрадиционных средств в спортивной тренировке. Например, широкое применение нашли различные фитнес-технологии, оздоровительные китайские методики (аэробика, аквааэробика, йога, Пилатес, суставные гимнастики и др.).

По определению Е. Г. Сайкиной, фитнес-технологии – совокупность научных способов, приемов, шагов, сформированных в определенный алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий достижение результата, на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий фитнеса, современного оборудования и инвентаря [7].

Применение фитнес-технологий в спортивной подготовке описано в разных видах спорта: в футболе (Ю. В. Пармузина 2006), борьбе (Т. В. Романова, 2006), баскетболе (М. Ю. Скворцова, 2008; А. А. Гайворонская, 2009), волейболе (О. С. Доржиева, 2013), стрельбе из арбалета (А. А. Сушко, 2015). Подготовку спортсменов в фитнес-аэробике на различных этапах тренировочного процесса исследовали Т. И. Рябухина (2006), А. И. Шимонин (2007), М. Л. Штода (2011), С. В. Бренч (2012), Л. В. Разумова (2014) др. [4, 5].

Специалисты указывают на то, что использование фитнес-технологий содействует увеличению интереса к тренировочным занятиям спортсменов, социализации и самоопределению подрастающего поколения, способствует развитию ведущих физических качеств и способностей, физической подготовленности, а также повышению технической, функциональной и психоэмоциональной подготовленности, улучшает физическое развитие, психологическое состояние, укрепляет здоровье спортсменов [4, 5, 7].

Современные фитнес-технологии отличаются высокой эффективностью и, в тоже время безопасностью для здоровья, могут применяться в спорте в качестве разминки, общей и специальной физической подготовки, коррекции эмоционального состояния, восстановления сил, для эмоциональной разрядки и профилактики травматизма [4, 5]. В настоящее время фитнес-технологии широко внедряются в практику спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Одним из важных условий эффективности тренировочного процесса, помимо обоснованности программ, является уровень подготовки тренеров. Этому способствует повышение качества подготовки и образования специалистов, большое количество конвенций, обучающих семинаров, мастер-классов, воркшопов, проводимых как в мире, так и в России, а также выпускаемых публикаций, научных работ, видеоматериалов, методических пособий, программ.

Таким образом возникает необходимость в подготовке специалистов, способных внедрять новейшие разработки в тренировочный процесс в различных видах спорта.

В УралГУФК специализация «фитнес-аэробика» существует с 2004 года. Однако ежегодный набор никак не может обеспечить потребности рынка в данной профессии. Выпускники по другим специальностям не удовлетворяют требованиям новых форм физкультурно-оздоровительных услуг в фитнес-клубах и требуют специального обучения. Формирование компетенций происходит во время всего курса обучения по специализации, выполнения студентами научно – исследовательской работы, прохождения практики, базируется на основных компонентах профессионально-педагогической деятельности. Программа преподавания дисциплин «Теория и методика избранного вида спорта», «Технологии спортивной тренировки в избранном виде спорта» и «Профессионально-спортивное совершенствование» основана на системе подготовки специалистов по фитнесу, принятой в России, и включает в себя изучение разных направлений аэробики и фитнеса, особенности методики организации и проведения занятий по фитнесу с разными возрастными группами и разным контингентом населения, особенности персональной тренировки и работы в тренажерном зале.

Так, например, базовый курс (уровень I) обучения Федерации аэробики России включает в себя теоретический и практический разделы. Теоретический раздел: анатомия, физиология, питание, оказание первой помощи, теория оздоровительной тренировки, педагогика и психология. Практический раздел: хореография (техника и методика обучения основным движениям); музыкальная грамота, музыка и движения; методика составления и проведения комбинаций; методы управления группой; методика построения урока; различные виды уроков; последние тенденции.

На протяжении всех 4 курсов обучения студенты специализации изучают специальную терминологию, технику выполнения движений, вербальные и невербальные средства общения, показ, приемы симметричного обучения, методики обучения базовым движениям различных направлений, получают умения составлять комбинации, подбирать музыкальное сопровождение, обучаются методам организации и

проведения занятий, методам контроля за состоянием занимающихся, а также приемам мотивации к занятиям и многим другим умениям и навыкам. Для формирования мотивации к профессии и повышения профессиональных навыков студенты участвуют в мастер-классах, семинарах, фитнес – конвенциях разного уровня.

Формированию педагогических компетенций и креативного подхода к профессионально-педагогической деятельности способствует научно-исследовательская работа студентов на протяжении всего курса обучения. На первых курсах студенты осваивают основные методы работы с научно-методической литературой, приобретают умение обобщать и анализировать данные литературных источников, выделять актуальные проблемы физической культуры, определять цели задачи исследований, подбирать адекватные методы исследований. На 3-4 курсах студенты пишут статьи и участвуют в конференциях. На протяжении всего периода обучения студенты работают над курсовыми работами, а затем над написанием ВКР. Одним из главных этапов написания ВКР является организация и проведение исследований (педагогического эксперимента).

Необходимо отметить, что основные профессиональные умения и навыки студенты приобретают во время прохождения практики. Большинство студентов специализации «Фитнес-аэробика» проходят практику по месту будущей работы. Это уменьшает время на адаптацию и способствует более быстрому включению в практическую работу. По каждому виду работы разработаны задания, причем некоторые характерны именно для специалистов в области фитнеса.

С целью выяснить потребности специалистов в дополнительном обучении в рамках международной фитнес-конвенции в октябре 2018 в г. Челябинске был проведен опрос специалистов в области фитнеса, также в анкетировании приняли участие тренеры разных видов спорта и студенты 2-4 курсов разных специализаций УралГУФК, слушатели МРЦПК и ППК УралГУФК.

В ходе анкетирования 200 специалистов по физической культуре установлено, что большинство респондентов отмечают необходимость подготовки специалистов по фитнесу. Так, необходимость обучения в той или иной форме (курсы, конвенции, дополнительное профессиональное обучение, ФПК) подтвердили 80% опрошенных студентов; 70% тренеров, 90% специалистов в области фитнеса; 100% слушателей МРЦПК и ППК УралГУФК.

Для решения этой проблемы в УралГУФК в учебный план была введена дисциплина по выбору «Фитнес-технологии в спорте» для студентов 2 курса направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура». Дисциплина включает в себя 36 часов, из них 18 часов лекционных занятий и 18 практических. Целью дисциплины является теоретически и практически ознакомить студентов с существующими фитнес-технологиями и возможностями их практического применения в тренировочном процессе в разных видах спорта.

Преподавание дисциплины основано на системе подготовки специалистов по фитнесу, принятой в России, и включает в себя изучение разных фитнес-технологий, хореографию; методику составления комбинаций; методы управления группой; различные виды уроков; последние тенденции развития фитнеса, особенности методики организации и проведения занятий по фитнесу с разными возрастными группами и разным контингентом населения, особенности персональной тренировки. Практический раздел: разные фитнес-технологии (классическую аэробику, танцевальную, степ-аэробику, фитбол, «боевую», пилатес, силовую и функциональную тренировку).

Кроме того разработаны курс лекций, вопросы, задания, фонд оценочных средств, подобраны видеоматериал, презентации и иллюстративный материал.

Также в методическую поддержку дисциплины разработано учебное пособие «Современные фитнес-технологии и оздоровительный фитнес». Содержание дисциплины также соотносится с программами дополнительного обучения специалистов по фитнесу, таких как «универсальный тренер», которые предлагают различные курсы. Стоит отметить, что дисциплина пользуется среди студентов большой популярностью, только в этом году пройдут обучение около 100 человек. Кроме того, на базе УралГУФК в МРЦПК и ППК проводятся годовые курсы повышения квалификации и переподготовки кадров, речь идёт о специалистах по фитнесу с высшим профессиональным образованием, которые могут работать в образовательных учреждениях любых типов и видов [4].

Разработана программа профессиональной переподготовки специалистов по фитнес-аэробике. Программа преподавания предметов «Теория и методика избранного вида спорта» и «Профессионально-спортивное совершенствование» направлена на повышение квалификации и профессиональную переподготовку специалистов, предназначена для лиц с высшим педагогическим образованием, по окончании обучения выдаётся диплом о профессиональной переподготовке. программы апробированы в системе дополнительного образования, фитнес-клубах, дошкольных и школьных образовательных учреждениях, имеют положительные отзывы специалистов по физической культуре и фитнесу.

Таким образом, представляются актуальными дальнейшие разработки, направленные на формирование конкретных компетенций у студентов в области физкультурно-оздоровительной деятельности, а также формирование умений самостоятельно находить новые знания, анализировать и решать вновь возникающие профессиональные задачи, внедрение интерактивного обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другими. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации, творческие работы. Наилучшие результаты при формировании и развитии профессиональных компетенций студентов можно получить только при наличии активной позиции студентов в учебном процессе. Основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения.

Одной из тенденций развития фитнеса является внедрение его технологий в систему подготовки спортсменов. Фитнес обладает необходимыми технологическими, методическими и другими ресурсами для успешного решения поставленных задач. Таким образом, внедрение фитнес-технологий в систему подготовки спортсменов – одно из важнейших направлений совершенствования спортивной подготовки.

#### Литература:

1. Бальсевич, В. К., Лубышева, Л. И. Информационная культура специалиста как фактор внедрения новых технологий в практику физической культуры и спорта // Теория и практика физ. культуры / В.К. Бальсевич., Л. И. Лубышева – 2001, – № 12, – С. 18-19.
2. Блеер, А. Н. Концептуальные основы развития дополнительного профессионального образования // Теория и практика физ. культуры. / А.Н.Блеер. – 2001, № 12, – С. 2-6.
3. Иваненко, О. А. Интерактивное обучение в процессе подготовки по специализации «фитнес-аэробика» / О. А. Иваненко // Система менеджмента качества в вузе: образованность, конкурентоспособность, здоровье: сб. науч. тр.; IV Междунар. науч. - практ. конф.; Челябинск, 15 апреля 2015г./ под ред. проф. С. Г. Серикова. – Челябинск: Уральская Академия, 2015. – С. 120-125
4. Иваненко, О. А., Современные фитнес-технологии и оздоровительный фитнес: учеб. пособие для студентов направления 49.03.01 «Физическая культура» / О. А. Иваненко. – Челябинск: Уральская Академия, 2018. – 216 с.
5. Иваненко, О. А. Применение фитнес-технологий в спортивной подготовке, как одна из тенденций развития фитнеса // О. А. Иваненко / «Олимпийский спорт и спорт для всех»: материалы XX международного научного конгресса. г. СПб – 16-18 декабря, 2016. Ч. 1. – С. 463-465
6. Лисицкая, Т. С. Система подготовки специалистов по аэробике // Теория и практика физической культуры. / Т. С. Лисицкая – 2003. – №12. – С. 34-38.
7. Сайкина, Е. Г., Пономарев, Г. Н. Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарев // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-4. – С. 890-894
8. Сиднева, Л. В. Формирование профессиональных знаний и умений проведения занятий по базовой аэробике у студентов высших физкультурных учебных заведений: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / Л. В. Сиднева; РГАФК. – М.: РГАФК, 2000. – 27 с.

### ГЛАВА 15. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Игнатова Ольга Ивановна**

**ассистент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов  
и воспитателей дошкольных заведений**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. Информатизация всех сфер современного общества требует внедрения инновационных концепций, направленных на обеспечение личностных и профессиональных качеств учителя, формирование его конкурентоспособности, что повышает требования к теоретической и практической профессиональной подготовленности в образовательных организациях высшего образования. В связи с этим возникла необходимость проанализировать научно-обоснованные изменения в стратегии и структуре подготовки педагога в области начального образования и его профессиональный опыт путем использования инновационных технологий.

Ключевые слова: педагогический опыт, информационно-образовательная среда, конкурентоспособность, педагогическая практика, педагогическое образование.

Annotation. Informatization of all sectors of modern society requires the introduction of innovative concepts aimed at ensuring the personal and professional qualities of teachers, the formation of its competitiveness, which increases the requirements for theoretical and practical professional training in educational institutions of higher education. In this regard, there was a need to analyze scientifically-based changes in the strategy and structure of teacher training in primary education and his professional experience through the use of innovative technologies.

Keywords: pedagogical experience, innovation and educational environment, competitiveness, competence approach, teaching practice, teacher education.

В контексте личностной ориентации образовательного процесса образовательной организации высшего образования требует внедрения технологического и компетентностного подходов, что вызвано новыми требованиями к качеству подготовки современного учителя. Поэтому перед национальной системой образования стоит задача – формирование специалистов, способных совмещать в своей деятельности фундаментальные, теоретические знания и практическую подготовку с постоянно растущими запросами общества. Основные положения относительно национального образования и роли педагогических кадров нашли отражение в законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем образовании», Концепции развития непрерывного педагогического образования, внесение изменений в которых адекватное требованиям времени. Сегодня насущным вопросом является создание новой образовательной философии, на основании которой должна быть сформирована новая педагогика, направленная на воспитание компетентного, ответственного человека. Современная педагогическая наука должна способствовать формированию компетентной личности, обеспечить полноценное физическое, интеллектуальное и духовное развитие. Именно поэтому подготовка педагога с новым типом мышления – это вклад в будущее государства [5].

Современный мир невозможно представить себе без изменений и модернизации. Способность генерировать новые идеи, воспринимать их и вносить соответствующие изменения является залогом успеха и развития любой страны или системы. Образование в этом перечне не есть исключением. Внедрение инновационных педагогических технологий, передового и новаторского опыта, что должен обеспечить формирование потенциала нации, способного творчески и эффективно решать ключевые задачи не просто тенденцией, а необходимостью существования нашей страны в условиях интеграции до Европейского образовательного пространства. Именно поэтому проблема подготовки будущих учителей начальной школы

к педагогической деятельности в европейском контексте модернизации всей системы образования приобретает особую актуальность.

Современная цивилизация во многом связывает профессиональное становление личности, ее продуктивную деятельность с развитием высшего образования как важнейшие предпосылки создания научного, экономического, социокультурного и духовного потенциала общества.

Социально-экономический прогресс, научно-техническая революция, перманентное обновление техники и технологий объективно и неотвратимо диктуют необходимость внедрения концепции непрерывного образования. Сегодня непрерывное образование становится ведущим принципом образовательной системы и участия в ней человека в течение всего процесса его учебной деятельности. В современных условиях образование не рассматривается как подготовка человека к жизни, а становится его частью [3].

Проблеме непрерывного образования посвящен ряд исследований как отечественных, так и зарубежных ученых (А. Гартунг, Д. Кидд, А. Корреа, П. Шукл, М. Богдан, В. Суходольский, Е. Джеппи, Д. Карелли). Проблемы функционирования системы педагогического образования исследовались в трудах отечественных ученых: И.А. Зязюна, Н.Г. Нычкало, С.А. Сысоевой, Н.М. Солдатенко и проч. В трудах таких ученых: Г.А. Балл, И.Д. Бех, А.М. Пехота, В.В. Рыбалка, С.А. Сысоева и др. рассматривается профессиональная подготовка будущих специалистов в контексте личностного направления.

Профессиональная подготовка в психолого-педагогической литературе рассматривается как приобретение специалистами квалификациями в соответствии с направлением подготовки или специальности. Характеризуя профессиональную подготовку, ученые акцентируют внимание на профессиональном образовании и профессиональной компетентности. Содержанию профессионального образования является система знаний, умений, навыков, которые обеспечивают выполнение соответствующих функций на высоком уровне. Профессиональная компетентность рассматривается как результат профессионального образования и самообразования, характеризуется уровнем соответствующих знаний и умений, опытом, индивидуальными способностями, стремлением к постоянному самосовершенствованию, творческим отношением к делу [1].

Анализ научных и научно-методических работ позволяет сделать вывод, что разработка проблематики профессиональной подготовки будущих учителей имеет место в современной педагогической науке, изучение теоретических и методических аспектов профессиональной подготовки учителей начальных классов в гуманитарном университете в области начального образования требует особого внимания.

Профессиональная подготовка педагогов начальной школы требует всесторонней, культурной и художественной образованности личности будущего учителя, формирование профессионально значимых знаний и умений, способность к новаторству, творчеству и самореализации. Образовательная организация высшего образования включает мощный потенциал для обучения, воспитания и развития профессиональной мастерства будущего педагога начальной школы и является компонентом содержания его профессиональной подготовки.

В связи с переходом общества к информационной среде меняются требования к образованию, личностных и профессиональных характеристик будущих специалистов, в частности педагогической сферы. Поэтому, по мнению ученых, сегодня важно научить будущего специалиста эффективно работать с информацией, то есть сформировать у него информационную культуру и научить информационной грамотности, которая является основой образования в течение жизни [7].

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), интеграция информационных ресурсов в единое образовательное пространство признано приоритетной задачей государственной политики. В частности, в Национальной доктрине о развитии образования в Российской Федерации отмечается, что главной целью в контексте создания информационного общества и образовательно-информационного пространства является обеспечение доступа к информации широкого спектра потребления; надлежащее информационное обеспечение всех ветвей власти; развитие и внедрение современных компьютерных технологий в систему образования государственного управления, науку и другие сферы; создание необходимых условий для обеспечения широкого доступа учебных заведений, научных и других учреждений к сети Интернет; расширение и совершенствование в сети Интернет объективной политической, экономической, правовой, экологической, научно-технической, культурной и другой информации об России; развитие образовательных и учебных программ на базе компьютерных информационных технологий [5].

Стоит согласиться с мнением Н. Гендиной о необходимости «облегчения состояния потребителя информации в условиях современного «информационного взрыва», научив его рациональных приемов поиска, анализа и синтеза информации и вооружившись методикой «информационного самообслуживания»». Отраслевой стандарт высшего образования России требует от выпускника умения «осваивать новую информацию, приобретать новые знания с использованием современных информационных образовательных технологий и применять новые знания и профессиональные умения для повышения эффективности личной и общественной деятельности».

В современных исследованиях широко используют понятие «информационная среда», «информационная образовательная среда», «информационно-обучающая среда», «информационно-коммуникационная среда» и др.

По мнению В. Ясвина, информационно-образовательная среда основывается на интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, виртуальных библиотеках, распределенных базах данных, учебно-методических комплексах и расширенном аппарате дидактики. А. Андреев в информационно-образовательную среду объединяет педагогическую систему и ее обеспечение, то есть финансово экономическую, материально-техническую, нормативно-правовую и маркетинговую подсистемы и подсистему менеджмента [4].

В работе Л. Панченко информационно-образовательная среда рассмотрена как открытая, нелинейная, целостная систем инновационной направленности. Основные направления развития такой системы связаны с развитием ее составляющих: пространственно-семантического (организация пространства и дизайн интерьеров компьютерных классов, мультимедийных аудиторий, топология корпоративной сети учебного заведения, символическое пространство); технологического (содержание и организация учебного процесса); информационно-компетентного (информационная компетентность и информационная культура субъектов среды); коммуникативного (общение субъектов); вероятностного.



Важной характеристикой информационной образовательной среды является ее целостность, которая обеспечивается увеличением ресурсов профессиональной подготовки и улучшения связей между дифференцированными компонентами среды.

По мнению Н. Академии, информационная образовательная среда – это интегрированная среда информационно-образовательных ресурсов (электронные библиотеки, обучающие системы и программы), программно-технических и телекоммуникационных средств, правил их поддержки, администрирования и использования, которые обеспечивают единые технологические средства информации, информационную поддержку и организацию учебного процесса, научных исследований, профессионального консультирования.

Следовательно, понятие «информационно-образовательная среда» не имеет однозначного определения. В. Быков выделяет такие основные разновидности информационно-образовательной среды учебного заведения: компьютерно-ориентированная учебная среда, компьютерно-интегрированная учебная среда и персонализированная учебная среда. Персонализированная компьютерно-интегрированная учебная среда – «открытое компьютерно-интегрированное учебное педагогическое пространство, в котором обеспечиваются настройки ИКТ-инфраструктуры (в том числе виртуальной) на индивидуальные информационно-коммуникационные, информационно-ресурсные и операционно-процессуальные потребности участников учебного процесса» [2].

Информационно-учебная среда, по мнению Д. Качалова, – это открытая система, которая аккумулирует в себе целенаправленно создаваемые организационно-педагогические, процессуально-технологические, информационные ресурсы и на единых ценностно-целевых основаниях создает инновационность как средство и механизм формирования компонентов педагогической культуры, формирование субъектной позиции будущих учителей и содержательное наполнение форм, методов и приемов, технологий, направленных на формирование педагогической культуры обучающихся образовательной организации высшего образования – будущих учителей.

Учебно-информационная среда С. Лещук считает системой информационно-коммуникационных и традиционных средств, направленных на организацию и проведение учебного процесса, ориентированного на личностное обучение в условиях информационного общества [1].

По А. Щолоку, информационно-обучающая среда состоит из таких блоков: информационный (система знаний и умений студента); познавательный (свойства, содержание и влияющие факторы познавательной деятельности): ценностно-целевой (совокупность целей и ценностей образования, необходимых для достижения поставленной цели обучения); технологический (средства новых информационных технологий); коммуникативный (формы взаимодействия между участниками педагогического процесса); организационно-методический (совокупность возможных стратегий, форм, программ и методов организации учебно-информационного взаимодействия).

Через поиск инновационных технологий обучения в современном педагогическом процессе произошла замена устаревших технических средств обучения современными мультимедиа [4].

Понятие «мультимедиа» возникло в 80-е годы XX века и обозначало «несколько средств коммуникаций». В современных словарях «мультимедиа» обозначает:

1) различные средства коммуникации, объединяющие несколько медиа.

2) компьютерной технологии, что позволяет гибко управлять потоками различной информации – текстами, графическими изображениями, музыкой, видеоизображением [2].

Со временем термин «мультимедиа» начал использоваться в образовании и приобрел несколько другое значение. По словарю П. Коллина, «мультимедиа» – это применение в учебном процессе различных средств коммуникации, в частности учебников, телевидения и радио.

Гипермедийная информационная среда обучения использует определенную логику организации учебно-познавательного процесса. Согласно этому, проектирование информационно-образовательной среды учитывает индивидуальный уровень подготовленности обучающихся, обеспеченность наглядностью, полноту изложения информационного материала, предусматривает возможность работы в системе в собственном для каждого студента темпе [5].

Подключение учебных заведений к сети Интернет способствовало появлению новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, появилось понятие «интернет-среда», которое представляет собой сравнительно новый объект научных исследований.

Проведенный анализ различных определений информационно-коммуникационная среда побудил к такому обобщению: информационно-коммуникационная среда – это системно организованная совокупность информационного, организационного, методического, технического и программного обеспечения, способствует возникновению и развитию информационно-учебного взаимодействия между субъектами среды с целью профессионально-личностного развития будущего учителя начальной школы.

По мнению Л. Петуховой, информационно-коммуникационная среда имеет следующие преимущества: способствует формированию мотивации личности к потреблению контента, циркулирует в нем; предоставляет доступ к ресурсам в любое удобное для человека время; обладает удобным, гибким, дружелюбным, интеллектуальным сервисом, что помогает человеку обрести необходимые информационные ресурсы, данные или знания; функционирует в соответствии с запросами человека столько, сколько ему необходимо; обеспечивает наличие значительного объема информации, быстро увеличивается; позволяет организовать практически бесплатные, удобные по времени контакты между любым количеством людей, обеспечить удобный и гибкий обмен информацией (причем в любом виде) между ними; стандартизирует и интегрирует все предыдущие традиционные средства получения, хранения, обработки и представления необходимой человечеству информации, данных и знаний; берет на себя все больше рутинных операций, связанных с операционной деятельностью человека; получает все больше контроля над данным и операционной деятельностью человечества [1].

Организационные условия педагогической подготовки учителя начальных классов в условиях информационно-образовательной среды ВУЗа – это система взаимосвязанных ИТ-средств, программного инструментария облачных сервисов, предназначенного для обеспечения открытости и доступности отбора и модификации средств управления учебной деятельностью; диагностирования и контроля обучения на всех этапах с целью возможной его корректировки (применение личностного подхода); многоуровневого и дифференцированных подходов в учебной деятельности с возможностью непрерывного получения on-line и off-line помощи; гибкости организации обучения – путем самостоятельного принятия решений относительно

последовательности действий, времени, стратегии обучения и тому подобное; обеспечение надежности, понятности среды как целостного и открытого электронного пространства; свободного доступа к учебно-методическим материалам и средств поддержки педагогической деятельности, предназначенных для совершенствования процесса педагогической подготовки; систематизации теоретических материалов по педагогике; установлению непрерывных связей теоретической подготовки с практической деятельностью; органического сочетания с традиционными педагогическими технологиями; дополнение традиционной системы средств и форм обучения; моделирования и демонстрации явлений, которые нельзя наблюдать в условиях обучения. Педагогические условия педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях информационно-образовательной среды образовательной организации высшего образования направляются на обеспечение целеустремленности; осведомленности участников учебно-воспитательного процесса, цели его проектирования и его отдельных составляющих; осведомленности участников учебно-воспитательного процесса по функционированию облачных технологий, их особенностей в педагогической подготовке; адаптивности процесса обучения; стимулировании познавательной активности, ориентированной на достижение поставленной цели; повышение уровня ИТ компетентности преподавателей образовательной организации; формирование мотивации учебно-познавательной деятельности; формирование осознания необходимости получения знаний, обеспечение индивидуализации процесса обучения; применение личностно-ориентированного подхода; формирование когнитивности – возможности представление учебного материала, которое способствует стимулированию внутренних мыслительных процессов (процесс решения проблемы, память, речевые процессы, мыслительной активность и тому подобное); креативности; умения и мотивации к самостоятельному поиску и отбору материалов, необходимых для получения знаний высокого уровня педагогической эффективности, что определяется мобильностью и многофункциональностью ИТ [4].

В содержательном плане ресурсы информационно-коммуникационной среды должны:

- обеспечить доступность получения и обмена знаниями и информацией;
- реализовать комплексную поддержку процесса профессиональной подготовки, научных исследований, инновационной деятельности, защиты информации;
- создать распределенную базу данных, что включает мультимедийные и дистанционные технологии обучения и обеспечивает открытый доступ к образовательным ресурсам региональных центров информатизации и центров информационных технологий;
- обеспечить развитие геоинформационных систем в образовании [1].

В структурном плане развитие ресурсов информационно-коммуникативной среды включает создание развитой единой телекоммуникационной сети образования, науки и организаций инновационной деятельности; развитие сегмента национальной сети компьютерных коммуникаций для науки и высшей школы; организацию доступа к высокопроизводительным банкам данных, вычислительных мощностей, сетевых технологий нового поколения.

Среди основных ресурсов, необходимых для существования, функционирования и развития информационной среды учебного заведения выделяют технологические (аппаратные и программные), информационные и организационные ресурсы (А. Кравчина); технические (физическая составляющая) кадровые (интеллектуальная составляющая) и учебно-методические ресурсы (информационная составляющая) (Б. Сайков) и др. Техническими ресурсами в этом случае имеется компьютерная и мультимедийная база, программное обеспечение, каналы и оборудование передачи информации на расстоянии. К кадровым ресурсам относятся преподаватели, руководители образовательных учреждений, руководители высшего уровня, от которых во многом зависит принятие грамотных управленческих решений и, соответственно, скорость информатизации образования. Учебно-методические ресурсы – это методические разработки уроков с применением ИКТ и мультимедийной техники [6].

Источниками передачи информации в современных образовательных организациях высшего образования есть базы данных и информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета и тому подобное. Как инструменты учебной деятельности можно рассматривать компьютерные тренажеры, контролирующие программы и т. д., а средства коммуникаций – локальные компьютерные сети или Интернет.

Каждая из названных категорий ресурсов, в свою очередь, имеет множество видов учебных программ. Например, в категории автоматизированные обучающие системы являются более 20 видов программных средств. Такое мнимое многообразие можно объяснить отсутствием единой терминологии, классификации программных средств учебного назначения, различным уровнем и сертификацией разработчиков программных продуктов [3].

Для информационно-коммуникационной среды подготовки будущих учителей начальной школы важными являются автоматизированные обучающие системы, к которым относят электронные учебники, автоматизированные учебные курсы, компьютерные обучающие системы, автоматизированные обучающие комплексы, электронные учебные пособия, учебные программы, учебные диалоговые системы, компьютерные тренажеры, учебно-методические комплексы.

Их создание и использование в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы помогает модернизировать систему подготовки будущих специалистов.

Эффективность использования компьютерной техники для формирования знаний студентов была бы значительно выше, если бы учебный процесс был бы обеспечен специально подготовленными педагогическими программными средствами. До сих пор нет достаточного количества специально разработанных программных средств в функционировании системы ВУЗА. В основном используются программы, разработанные для определенных отраслей производства и адаптированы к использованию в учебном процессе, а именно – PhotoShop, CorelDRAW, QuarkXPress, 3D Studio MAX и др. или стандартные программы Paint и текстовые редакторы Word, Excel и тому подобное [4].

Подытоживая вышесказанное, информационно-коммуникационные технологии обучения будущих педагогов – это комплекс современных информационных методов и средств работы с информацией, технических учебных и учебно-методических материалов, направленный на усовершенствование и оптимизацию профессиональной подготовки будущих специалистов.

Информационные компетентности учителей начальной школы – это комплексная характеристика системы знаний, умений и навыков приобретения и трансформации информации в профессионально-

педагогической деятельности, личностные качества педагога, которые в совокупности дают возможность будущим специалистам эффективно осуществлять профессиональную деятельность с осознанным предвидением его последствий и постоянным профессиональным саморазвитием [7].

Таким образом, развитие современного общества, значительно моложе аудитория по возрасту пользователей ИКТ, является предпосылкой возникновения новых требований к профессии учителя начальных классов. Современный учитель должен знать тенденции информатизации образования (в частности начальной), психолого-педагогические условия использования ИКТ в работе с детьми; уметь пользоваться новыми информационными образовательными технологиями, применять педагогические возможности ИКТ в своей профессиональной деятельности; способствовать формированию основ информатических компетентностей и информационной этики у воспитанников, сформировать у детей адекватные представления о роли компьютерных технологий в их жизни (это не игрушка, а средство получения полезной информации, общего развития и творческой деятельности).

Благодаря возможности размещения на сайте вуза лекционных материалов, меняется характер обучения. Студент, имея свободный доступ к материалам, может подготовиться к дискуссионному обсуждению ключевых вопросов с преподавателем на лекции. Тогда как преподаватель имеет возможность сконцентрировать внимание на рассмотрении узловых и актуальных вопросов, организовать обмен мнениями, дать ответы на вопросы, которые интересуют обучающихся, вместо тотального конспектирования.

Главной задачей мультимедийных средств наглядности является структурированный сопровождение деятельности преподавателя во время лекции. Обратим внимание на то, что презентации позволяют лектору сосредоточиться на главных вопросах, которые необходимо рассмотреть. Таким образом, традиционная модель, где лектор читает, студент конспектирует переходит в модель, где лектор обсуждает и организует дискуссии вокруг ключевых вопросов лекции. Благодаря такой форме преподавания лекций студент имеет возможность получить необходимую информацию в экспресс-виде до лекции, во время ее проведения, а также во время самостоятельной работы в рамках поставленных преподавателем задач. Такой подход позволяет в системном виде не только формировать, но и углублять информационные компетентности будущих учителей начальных классов, которые связаны с поиском, сохранением, обработкой и презентацией необходимой информации. Фактически, такой способ приобретения знаний, формирования умений и навыков со стандарта академической деятельности студента и преподавателя становится элементом ментальности, которая в первую очередь, базируется на их информатических компетентностях. При таком подходе студент формирует способность реализовать приобретенные знания, умения и навыки в той ситуации, которая ждет его в будущей профессиональной деятельности [4].

Если говорить о практических и семинарских занятиях, то они также приобретают нового формата. Кроме того, студенты могут заблаговременно прорабатывать учебный материал, готовить индивидуальные и творческие задания (по теме и содержанию дисциплины), преподаватель имеет возможность корректировать ход проведения занятия, в соответствии с уровнем подготовки студентов, создавать проблемные ситуации на основе готовых видеоматериалов или работ.

В условиях информационно-коммуникационной педагогической среды мотивация к профессиональной деятельности формируется, в первую очередь, как побуждение, направленность, позитивное отношение к профессии, что будут выявляться в мотивах будущей профессии. Личные мотивы, потребности, цели, намерения, желания, интересы студента выступают как внутренние причины его обучения. Чтобы вызвать у студента желание учиться и развиваться, пробудить интерес к будущей профессии, необходимо подобрать соответствующий материал, продумать его объем и способы подачи. Поэтому возникает необходимость в разработке и создании электронного учебно-методического комплекса, который будет обеспечивать формирование профессиональных компетенций, предусмотренных стандартами образования, диагностику, контроль и корректирование знаний студентов [3].

По мнению современных исследователей, основу единого образовательного пространства составляет создание и использование цифровых мультимедийных архивов учебных объектов, объединяющих знания различных научных дисциплин на основе принципов построения систем управления знаниями. Неотъемлемой составляющей создания информационно-коммуникационной среды профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы является использование информационно-коммуникационных технологий. Их использование для визуализации учебного материала дает возможность сделать его более доступным и легким для восприятия, систематизированным, наглядным, что достигается благодаря использованию интерактивных, динамических и мультимедийных средств при его представлении.

Функционирование информационно-коммуникационной педагогической среды обеспечивает повышение потенциала современной образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Однако его эффективность зависит от того, насколько сознательным и активным будет в нем позиция педагога, его способность к инновационной деятельности и педагогическая направленность студента как субъекта взаимодействия. От знаний и навыков использования педагогом возможностей информационно-коммуникационной педагогической среды зависит его функциональное богатство, неоднородность, сложность, взаимообусловленность компонентов. Использование информационных инноваций может стать условием создания эффективной образовательной среды профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы.

#### Литература:

1. Бахмат Н. В. Педагогическая подготовка учителей начальной школы: инновационные подходы в условиях информационной среды: монография / Н. В. Бахмат. – Київ: Милениум, 2016. – 360 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогический словарь / С.У. Гончаренко. – М.: Просвещение, 1997. – 376 с.
3. Калинина Л.М. Социально-педагогическая информация в управлении заведениями образования / Л. М. Калинина. – Санкт-Петербург, 2001. – №4(18). – С. 83-88.
4. Кулик Е.Ю. Система формирования готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения: дис. ... кандидата пед. наук / Е.Ю. Кулик. – М.: ЗГБ, 2005. – 207 с.
5. Новые информационные технологии в образовании для всех: монография / В.И. Гриценко, В.Б. Артеменко, Е.В. Артеменко, Л.В. Артеменко, Л.И. Белоусова; НАН Украины, Междунар. науч.-учеб. центр информац. технологий и систем. – К.: Академ-периодика, 2012. – 268 с.

6. Онищенко И.В. Информационно-коммуникативная педагогическая среда как способ формирования мотивации у профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ite.kspu.edu/issue-18/p-96-104>.

7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## **ГЛАВА 16. ПРОБЛЕМА СЕМАНТИКИ И СИМВОЛИКИ ЦВЕТА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Исаев Александр Аркадьевич**  
**кандидат философских наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы семантики и символики цвета, как составляющих профессиональной подготовки в высшей школе будущих учителей изобразительного искусства. В данной статье доказывается необходимость получения знаний о значении и смысле цвета являющихся основанием реального практического преобразования действительности в целостной художественно-образной форме. В работе проанализированы основные понятия и определения в связи с изменениями, происходящими в современном социокультурном пространстве.

Ключевые слова: изобразительно-познавательные функции искусства, художественный образ, социокультурное пространство, психологический феномен, мировоззрение, духовный мир, цветовая символика.

Annotation. This research is devoted to the study of the problem of semantics and symbolism of color as components of professional training in higher school of future teachers of fine arts. This article proves the necessity of obtaining knowledge about the meaning and meaning of color which are the basis of the real practical transformation of reality in a holistic artistic and figurative form. The paper analyzes the basic concepts and definitions in connection with the changes taking place in the modern socio-cultural space.

Keywords: visual and cognitive functions of art, artistic image, socio-cultural space, psychological phenomenon, worldview, spiritual world, color symbolism.

Требования, предъявляемые сегодня к студентам направления подготовки 44.03.05. Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство» с одной стороны, определяются традициями и достижениями векового опыта профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства, с другой стороны, обуславливаются изменениями, происходящими в современном социокультурном пространстве. Процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы создание студентами творческого произведения не превращалось в акт копирования, когда главная задача – максимально точно воспроизвести на холсте ощущения, которые им корреспондирует внешний, объективно-материальный мир. Определением успешности работы в этом случае является гносеологический концепт истины, который понимается как адекватность действительности, соответствие нарисованной картины самой реальности, «означающего» – «означаемому».

Реализм как художественное направление на базе, которого строился процесс обучения изобразительному искусству, находится в системе отношений «субъект познания – объект познания». Цветовое решение произведения, в этом случае, так или иначе, детерминировано внешним объектом – цветовыми свойствами отображаемого на основе физиологического воздействия объекта изображения, поскольку художник посредством различных изобразительных средств, в том числе и цвета, стремится наиболее точно воспроизвести реальность. Наиболее выдающиеся представители реализма (О. Домье, Г. Курбе, И. Е. Репин и др.) не отрицают при этом опосредованность цветоизображения действительности в художественной практике, при котором цвет используется как средство передачи идейно-мыслительного содержания знаний об объекте. Художественное произведение, таким образом, превращается в «знания», то есть образ внешнего по отношению к сознанию самого художника, чем утверждается, что искусство является источником познания и творческая деятельность уподобляется деятельности познавательной. Творческие задачи решаются художником-реалистом теми же методами, что и проблемы познания в научной деятельности.

Возникшая в последние десятилетия острая потребность в качественно другом художественном продукте обозначило необходимость новых требований к построению образовательного процесса преподавателями вуза. Обоснованием этого является то общее, продиктованное временем, что объединяет современных художников со студентами, и в первую очередь с сегодняшними школьниками это отсутствие интереса к срисовыванию существующей действительности, сейчас во время расцвета фотографии, цифровых технологий заниматься этим, по крайней мере, странно. Автор предпочитает в своих работах показывать свои отношения, чувства, свой духовный мир. Что в переводе на научный язык означает, сводя к минимуму изобразительно-познавательные функции искусства, не копируя реальный мир, школьник, студент так же, как и художник видят обоснование своей практики в субъективно-идеалистической философии, в праве «по своему» воспринимать мир. Основанием чего выступают научные направления материализм и идеализм. Переведем оба направления в плоскость нашего исследования. Материалистическое понимание сущности цвета как феномена объективной реальности рассматривает цвет как свойство объективного материального мира, в его физико-химической реальности, тогда как в идеалистическом мировоззрении цвет наделяется духовным измерением, рассматривается как манифестация духовного бытия. В этих рамках ценность цвета определяется возможностью с его помощью выразить собственную субъективность «ландшафт своей души».

Следовательно, создание творческой работы предстает как сложный процесс, который базируется не только на основе овладения студентами теории и приемов академической живописи. Самая грамотная компоновка, работа с выбором формата, выбор линии горизонта, создание убедительного колорита, как

отмечено в большинстве пособий по живописи, не превратят работу в художественное произведение, если игнорируются знания психологии воздействия цвета, значение цвета как символа несущего определенную информацию и духовного самовыражения автора. «Всякое искусство, – считал А. Белый, – начинается там, где человеческий дух, хотя бы и бессознательно, провозглашает примат творчества над познанием. Свободная воля есть воля творческая» [1, с. 154].

Определяющим началом, исходным моментом в работе над достижением выразительности художественного образа в живописной работе является не только раскрытия содержания, замысла произведения, но и в первую очередь передача внутреннего мира автора, его личного отношения к изображаемому объекту и собственных переживаний. Цвет при этом является главным выразительным средством и возможность управлять им при помощи определенной ритмической организации цветовых масс, где цвет выступает как необходимое условие, в основе которого лежит знание, во-первых, психосемантики цвета, целеполагание, планирование, нацеленное на решение конкретных психологических, эстетических задач и, во-вторых, символики цвета. Крупнейший исследователь цвета в искусстве И. Иттен справедливо утверждает, что «эффекты разнообразного воздействия цвета должны стать основой эстетического учения о цвете. При этом проблемы субъективного восприятия цвета оказываются особенно важными в художественном воспитании, искусствоведении...» [5, с. 15]. Им было установлено, что психофизиологическая реальность цвета и есть именно то, что называется цветовым воздействием. Необходимо изначально развести такие понятия как семантика цвета (значение цвета) и цветовая символика (смысл цвета).

Семантика цвета рассматривается психологический феномен, объясняющий влияние цвета на человека, где цвет выступает, прежде всего, как средство изображения чувственно воспринимаемой и умопостигаемой реальности, то есть реальности, которая, вызывает образы-знания в сознании человека.

Цветовая символика – это непосредственное переживание своего «бытия-в-мире», где цвет является способом выражения внечувственной и внерациональной реальности, которая воплощается в душевно-духовных переживаниях человеческого бытия.

Особое значение семантика и символика цвета занимает в искусстве живописи, где цвет рассматривается в аспекте создания художественного образа произведения, в котором «опредмечиваются» переживания художника-творца и встают на первый план отношения между цветовой реальностью и цветовым воздействием, между тем, что воспринимается глазом, и тем, что возникает в душе человека. Оптические, душевно-эмоциональные и духовные проявления цвета в искусстве живописи неразрывно взаимосвязаны.

Исходя из вышесказанного, понятие современное художественное произведение приобретает несколько другую окраску. Творческая эмоционально окрашенная работа, наполненная художником ценностно-смысловым содержанием, где рассматриваются душевно-духовные переживания человека, чудесным образом превращается в художественное произведение.

Основной целью современного образования становится – реальное практическое преобразование действительности в целостной художественно-образной форме, одним из оснований чего являются значение и смысл цвета. Цвет, действительно, должен переживаться не только зрительно, но и психологически, и символически.

Как мы определили, цвет не только окружает человека с момента его появления на свет, но и оказывает непосредственное психологическое воздействие, не в зависимости желаем мы этого или нет. Из сказанного, возникает необходимость исследования цвета как важного феномена наделенного определенным значением для человеческого бытия. Ценность знания природы цвета, его смыслового наполнения, как в нашей повседневной жизни, так и творческом акте, как определенной части бытия является крайне актуальным на современном этапе.

Современные научные теоретические и практические обоснования доказывают верность учения основоположника гуманитарной теории постижения цвета Й. В. Гёте [2]. Великий немецкий поэт рассматривал прямую зависимость «чувственно-нравственного действия цвета» на «душевное состояние» человека.

Несмотря на некоторые различия, большинство ученых отстаивают понимание воздействие цвета, как активного начала, субъекта который имеет определенную энергию, собственную силу, действующую на человека на подсознательном уровне положительно или отрицательно. Актуальные вопросы в своих исследованиях ставит российский психолог П. В. Яньшин, обращенные к нашему сознанию о семантике цвета, «...что на самом деле есть цвет, что он нам сообщает и на каком языке...» [10, с. 174]. Архитекторам, художникам, искусствоведам необходимы не только ценностные знания смысла и значения одного цвета, но и знания об определенных сочетаниях нескольких цветов. Чувственное воздействие, которых не есть сумма отдельных значений, имеющих совершенно другую психологическую нагрузку, чем отдельно взятый цвет. Знание цветовой семантики и символики помогает погрузиться в иную культуру, отнесенную от нас как во временном, так и географическом аспекте.

Вопрос, который невозможно обойти в нашем исследовании – это осмысления мировоззрения как основы культуры и творчества в частности, и какую роль в этом, на первый взгляд ни как не связанном факторе, играет семантика и символика цвета. Культура не может существовать без взаимосвязи чувственного и рационального и во многом определяется субъективными моментами, которые находятся в прямой зависимости от мировоззренческого становления автора. Выше сказанное указывает на необходимость обратиться к понятию мировоззрение. Мировоззрение – это система взглядов, оценок, образных представлений о мире и отношении человека к окружающей действительности и самому себе.

Когда индивид, находясь в современном социокультурном пространстве, не имеет необходимых знаний, полученных человечеством на протяжении его развития, то данный индивид не может иметь адекватного мировоззрения. Часть знаний базируются на системе понятия семантики цвета, ценностно-смыслового значения цветовых конструкции прошлого. Без знания прошлого, нет настоящего. Не образованный в этом плане человек не в состоянии увидеть прекрасное и сегодня в том, что нас окружает, будь то природа, животный мир или человеческие отношения. Необходимым условием гармоничного существования индивида в обществе является мировоззрение, соответствующее в первую очередь незыблемым нормам человеческой морали, заложенных еще в библейских заповедях. Без этого человек полностью дезориентирован в окружающем мире, не имеет возможности различить добро и зло, происходит деформация личности, над человеком берут верх низменные инстинкты. «Поиски подлинно прекрасного или подлинно

безобразного столь же бесплодны, как и претензии на то, чтобы установить, что доподлинно сладко, а что горько» так описывает это шотландский ученый Дэвид Юм [9]. Не хотелось бы углубляться в политику, но то, что мы видим ежедневно с телеэкранов, на современных художественных выставках другим словом как необразованность, дикость не назовёшь. И эта дикость становится моральной нормой неким эстетическим каноном в странах, где еще совсем недавно, с исторической точки зрения, рождалось то прекрасное перед, чем мы и сегодня склоняем голову, как образцом восхитительного творческого первоначала, шедеврами мировой художественной культуры как кладь духовного богатства всего человечества.

Уникальность России как страны, не столько не умаляя ее исторических свершений, которые повлияли на судьбу всего мира, не столько в ее географической протяженности и многонациональности, являющейся мостом между востоком и западом. Уникальность обусловлена в первую очередь в исторически сложившейся на протяжении столетий духовном созидании бытия русского общества, где общечеловеческие, духовные ценности определяли смысл человеческой жизни. Благодаря сохранению у нации духовных ценностей России в меньшей мере коснулась та захлестнувшая Европу волна безнравственности, которая трактуется и в политике, и в повседневной жизни, и в искусстве как свобода. Возникает вопрос свобода как вседозволенность и отсутствие, какой-либо культуры.

Итак, мы убедились, что знания о цвете являются необходимым условием успешного обучения студентов будущих учителей изобразительного искусства. В нашем исследовании мы сознательно отказываемся от поверхностной трактовки семантики цвета, широко растиражированной в последнее время некоторыми авторами, где не совсем верно трактуются базовые понятия (например, знак и символ) и дается весьма упрощенная характеристика психологии цветового восприятия (красный цвет – цвет тревоги). Очевидно отсутствие теоретических, научных обоснований, так необходимых для изучения данного феномена.

Поскольку человек представляет собой природно-социальное существо, то в индивидуальном сознании человека, на наш взгляд можно выделить две формы бытия цвета:

– цвет как психофизиологический образ (цвет первой природы), детерминированный естественно-природными факторами бытия человека, то есть способностью к зрительному отражению, цветовосприятию окружающей действительности;

– цвет как психо-социо-культурный образ-идея (цвет второй природы), обусловленный социокультурными факторами бытия человека.

Если предположить, что бытие цвета в сознании ограничивается только психофизиологической представленностью цвета, то тогда нивелируются различия между человеком и животным: учеными доказано многие представители животного мира, обладающие зрением, способны к цветовосприятию. Человеческое бытие же уникально. Эта уникальность заключается в том, что функционирование плоти тесно связано с деятельностью мозга и нервной системы, а через них – с психикой человека и его сознанием. «Благодаря единству плоти и духа, человек выступает как «мыслящее и чувствующее» бытие, способное активно влиять на окружающий мир и на самого себя, обеспечивая бытие созидания и бытие самосозидания» [4, с. 36].

В границах самосозидания человек направляет усилия на формирование и развитие своего духовного мира, своих ценностных ориентиров, своего отношения к природе и обществу в целом. В этом процессе он выступает уже не как индивидуум, а как общественное существо, осваивающее естественную природу и созидующее искусственную природу, будь то живопись, музыка, архитектура.

Согласованные действия людей, достижение коммуникации, понимания, то есть оптимальная реализация отношений «Я – Другие», есть основа функционирования любой этнокультурной общности. Важнейшим аспектом здесь представляется специфика этого процесса в обществе, обусловленная особенностями социального типа деятельности: не только материальный мир воздействует на человека, отображаясь в его сознании, но и человек воздействует на материальные предметы, а также на идеи, образы, понятия. «Такой способ действия предполагает вынесение во вне человека результатов его индивидуальной деятельности в объективированных формах: устной речи, в виде искусства, воплощение идей в материальной форме, в том числе и в цветовой реальности» [3, с. 36].

Основополагающим значением духовного самосозидания при культурном способе деятельности является то, что опыт не закован внутри индивида – он становится достоянием других, социальным опытом, объективированном в общезначимых формах. Именно на основе целеполагающего действия возможно понимание между людьми, сохранение традиций, историческая преемственность.

Идеально-предметные результаты духовной деятельности, существующие в достаточной степени независимо от индивида (воздействие словом, искусством, системами массовой коммуникации и др.), обладают обратной силой воздействия на человека, на формирование его внутреннего «Я». Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что феномен цвета и как следствие цветовые сочетания (конструкции) существует в определенной реальности – объективированной духовной форме бытия. Цвет представляет собой объективированные с помощью образных, словесно-знаковых, символических, понятийных средств субъективные формы цветового восприятия.

Для дальнейшего исследования по данной теме необходимо обратиться к таким, часто неправильно транслируемым понятиям как знак и символ (знак принадлежит понятию семантика) и их кардинальному различию. Этим недугом страдает искусствоведческая и особенно специальная литература по дизайну, несмотря на то, что существуют признанные мировым научным сообществом труды великого русского философа А. Ф. Лосева [6] где анализируются эти понятия.

Цвет как знак принадлежит к бытию «человека рационального», цвет как символ – к иррациональному.

За цветовым знаком скрывается значение, которое вполне может быть рационализировано, то есть человеческим разумом может быть прослежена однозначная связь между «означающим» (цветом) и «означаемым» (информацией). Возьмем, например, цвета светофора, требующие остановки или продолжение движения, красный цвет томата означает, овощ созрел и готов к употреблению.

За цветовым символом скрывается не значение, а смысл, который не может быть разумно эксплицирован во всей его полноте и завершенности. По мнению Н. В. Серова, «словами можно передать «осознанное, цветами – неосознаваемое» [7, с. 22].

Цветовой знак человек знает, цветовой символ – переживает.

Человек – это не только существо рациональное, познающее, сознательное, характеризующее целенаправленной деятельностью, но и существо иррациональное, переживающее. Если рациональность

человека в философии фиксируется в когнитивистски трактуемом понятии сознания (сознания), то иррациональный пласт его бытия воплощается в понятии понимания души как органа до и вне рациональных переживаний, таких как переживание прекрасного, возвышенного, страдания, любви, страха, трепета и др.

Особенно ярко различие цвета-знака и цвета-символа можно наблюдать в искусстве живописи, где на крайних полюсах можно расположить два направления – реализм и символизм.

Художники-реалисты как мы уже отмечали, отображают окружающий мир, их задача – максимально точно воспроизвести на холсте ощущения, которые им корреспондирует внешний, объективно-материальный мир. Стремление к максимально точной цветопередаче своих ощущений направляет творчество художника-реалиста к реализации принципа «цветового максимализма», использованию по возможности более адекватных и разнообразных цветовых оттенков, воспроизводящих «оригинал» в его наибольшей полноте.

Культурная ценность использования цвета в творениях художников-реалистов достаточно сомнительна – современные технологии высококачественной фотографии оставляют вне конкуренции все попытки реалистической живописи догнать ее. Пожалуй, единственная причина, по которой, фотография какого-либо объекта, в денежном эквиваленте, сегодня ценится меньше, чем изображение того же объекта художником-реалистом, лежит не в культурной, а в экономической ценности картины – в объеме трудозатрат на ее создание, к которым могут присоединяться другие факторы из той же группы, например, особенности технологии создания картины, «имя» художника и др.

Картины художников-реалистов тяготеют к пространственно-цветовой дифференциации, тогда как у художников-символистов наблюдается пространственно-цветовое нерасчлененность художественного образа.

Художники-символисты переживают мир, их задача – не отображать воздействия внешнего, отчужденного от них мира, а, погружившись в этот мир в акте событийного переживания, воплотить его на холсте. Художник-символист находится в онтическом, бытийственном отношении с миром, в системе «Человек – Мир» непосредственным переживанием своего «бытия-в-мире» утверждает в экзистенциальной аналитике (М. Хайдеггер) [8]. Поскольку переживание не дифференцируемо, то в своей цвето-символической интенции творчество художника ориентировано на принцип «цветового минимализма»: в символической картине основная цветовая масса однородна, поскольку в ней воплощается нерасчлененность душевно-духовного переживания ее творца.

Никакими рациональными объяснениями не обосновать ценность оригинала картины Малевича «Черный квадрат», в который автор вкладывает не значение, но смысл, и отсутствие культурной ценности многочисленных «один к одному» копий этого художественного произведения. Можно сколько угодно рационализировать черный цвет квадрата Малевича, превращать его из символа в знак, за которым умозрительно можно обнаружить идеи тайны Вселенной. Но такой рационализации грош цена – поскольку она не отменит ценность опыта того мистического переживания, которое сумел воплотить Малевич.

На протяжении известной нам истории человечества цвет с необходимостью становился предметом символического осмысления: в различных культурах была сформирована своя специфическая цветовая символика и как следствие определялись собственные цветовые предпочтения (цветовые гармонии) исторически, географически или этнически сложившиеся ценности субъекта культуры.

В задачи нашего исследования не входит подробное рассмотрение цветовой символики различных культур как собственно и цветообозначения исторически сложившихся конструкций. Поэтому, учитывая то, что каждая культура, представляет собой в определенном смысле «микрокосм» со своими специфическими характеристиками, задачу нашего исследования мы видим в определении некоторых сущностных вопросов цветовой символики в культуре.

Культура есть всегда связь между людьми, группами, сообществами, объединениями. Все, что в ней создается, должно быть передано от одного субъекта культуры к другому. Поэтому культура принципиально коммуникативна; она внутренне (имманентно) семиотична, то есть всегда выступает как совокупность знаков выражающих определенное содержание, передающих некоторый смысл.

Языками культуры можно назвать знаковые системы различного рода: от живого языка до паралингвистических средств, от музыкальных звучаний до живописных бликов, от математических начертаний до архитектурных объемов, символику в ее многоликом выражении, слово и жест, мелодию и цветовую гамму.

Культура во многом не только знаковая, но и символична. Если символизм – знак несущий информацию о глубинном смысле того, что он выражает, представляя как бы в иносказании то наиболее существенное, что есть в символизируемом объекте, то можно сказать, что культура представляет собой концентрированный символический опыт человечества. Культура порождает смыслы и выражает их в своеобразии собственных языков, знаков, символов.

Основная особенность любого символа заключается в указании на «неизвестное» путем его представления в ясной и вполне понятной конструкции. Но проявление этой особенности будет всегда разным, так как зависит от области функционирования символа в культуре.

Соответственно функциям, на наш взгляд, можно выделить несколько типов цветовых символов в культуре: идейно-мировоззренческую, ценностно-смысловую, организационно-регулятивную, идеологически-идентификационную.

Идейно-мировоззренческая цветовая символика – это совокупность цветовых символов в культуре, с помощью которых человек ориентируется в окружающем его мироздании посредством своеобразной «цветовой модели» бытия. Подобные символы позволяют «визуализировать» и конкретизировать невидимое, сверхчувственное (зачастую божественное) основание бытия.

В «цветовой модели» мироздания, как правило, за каждым цветом закрепляется определенное значение и прослеживается их определенная иерархия, в результате чего формируются различные цветовые каноны (в архитектуре, одежде, живописи и т.д.).

Особенно ярко идейно-мировоззренческая символика представлена в культурах, основанных на мифологическом и религиозном миропонимании, а также в символическом искусстве. Идейно-мировоззренческая цветовая символика в культуре, в отличие от других цветовых символов, по большей части содержит в себе так называемые эзотерические символы, то есть символы, содержащие тайный, скрытый смысл, недоступный для непосвященных, широких слоев населения, он доступен только группе «избранных» в данной культуре (мудрецам, жрецам, философам, священникам, правителям, художникам).

Ценностно-смысловая цветовая символика – это совокупность цветовых символов в культуре, с помощью которых кристаллизуются базовые основания совместной жизни людей, визуализируются и артикулируются смыслы их существования и порождаются эталонные ценностные ориентации. По-другому они могут быть названы, в терминологии А.Ф. Лосева, «человечески выразительными символами» [6], поскольку связаны с морально-нравственными аспектами жизни человека и общества.

Организационно-регулятивная цветовая символика – это совокупность цветовых символов в культуре, с помощью которых поддерживается социальная организация общественного устройства и осуществляется саморегуляция общественной жизни.

Идеологически-идентификационная цветовая символика – это совокупность цветовых символов в культуре, с помощью которых осуществляется как индивидуальная, так и групповая идентификация, и самоидентификация людей.

Из всего вышесказанного, следует сделать вывод, что создание нового в искусстве, будь то музыка, архитектура или живопись, невозможно без глубокого осмысления идеалов и символических конструкций, заложенных в цветовых доктринах культурного наследия человечества. И как следствие основной целью современного образования становится реальное практическое преобразование действительности в целостной художественно-образной форме, одним из оснований чего являются знания семантики и символики цвета. Цвет, действительно, должен переживаться не только зрительно, но и психологически, и символически.

Литература:

1. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
2. Гёте, И. В. Трактат о цвете / Избранные сочинения по естествознанию. – М., 1957. – С. 112-185.
3. Исаев, А. А., Деменев Д. Н. Философско-художественные аспекты создания живописного произведения. Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2016. Т. 2. № 1. С. 36-40.
4. Исаев, А. А. Аспекты бытия феномена цвета в искусстве. В сборнике: Формирование предметно-пространственной среды современного города: Архитектура. Строительство. Дизайн. Материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 2015. С.33-38.
5. Иттен, И. Искусство цвета / И. Иттен; пер. с немец. – 2-е изд.; предисловие Л. Монаховой – М.: Издатель Д. Аронов, 2001. – 96 с.
6. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Республика, 1991. – 525 с.
7. Серов, Н. В. Светоцветовая терапия. Смысл и значение цвета: информация – интеллект / Н. В. Серов. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
8. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с.
9. Юм, Д. О норме вкуса / Д. Юм. – М.: Попурри, 1998. – 622 с.
10. Яньшин, П. В. Введение в психосемантику цвета / П. В. Яньшин. – Самара : СамГПУ, 2001. – 277 с.

## ГЛАВА 17. МОТИВЫ ВЫБОРА И ОБРАЗ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА)

**Катунова Валерия Валерьевна**

**кандидат биологических наук, доцент**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

**Дунаева Наталья Ивановна**

**кандидат психологических наук, доцент**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

**Барсуков Александр Валерьевич**

**кандидат психологических наук**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

Аннотация. В данном исследовании представлены результаты анализа современных исследований мотивов выбора и образа профессии как факторов профессиональной ориентации студентов (на примере профессии психолога). Установлено, что в целом в сознании непрофессионалов складывается достоверный портрет профессии, хотя и не лишенный мифологических и неадекватных реальности черт. Представления студентов о выбранной ими профессии психолога достаточно разнородны, зачастую мифологизированы, и в процессе обучения претерпевают ряд конструктивных изменений. Выявлен ряд наиболее частых мотивов выбора профессии психолога в подростковом и юношеском возрасте, представлена их значимость и адекватность реальным условиям профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, мотив профессиональной деятельности, образ профессии, представление о профессии, студент, психолог.

Annotation. Results of the analysis of modern researches of motives of a choice and image of a profession as factors of vocational guidance of students are presented in this study (on the example of the psychologist's profession). It is established that in general in consciousness of nonprofessionals there is a reliable portrait of a profession though which isn't deprived of lines mythological and inadequate to reality. Ideas of students of the profession of the psychologist chosen by them are rather diverse, are often mythologized, and in the course of training undergo a number of constructive changes. A number of the most frequent motives of choice of profession of the psychologist at teenage and youthful age is revealed, their importance and adequacy to real conditions of professional activity of the psychologist is presented.

Keywords: vocational guidance, choice of profession, motive of professional activity, image of a profession, idea of a profession, student, psychologist.



Проблема представлений учащихся высших учебных заведений о будущей профессии, сформированности и адекватности этих представлений, их содержание является актуальной для профессионального обучения и сопровождает весь процесс получения высшего профессионального образования [5, 14, 17, 29, 39]. Наличие адекватных представлений о будущей профессиональной деятельности – необходимый компонент ее успешности [26, 27]. Сформированность представлений о будущей профессии, о своем месте в профессиональном сообществе, о будущих условиях труда, о себе как о профессионале, являются составной частью профессионализации личности во многом определяет готовность к профессиональному выбору [5, 17, 29, 39]. Система представлений о будущей профессиональной деятельности обнаруживает достаточно тесную корреляцию с системой мотивации студентов к этой деятельности [27]. В свою очередь, совокупность этих систем участвует в формировании профессиональной готовности будущих специалистов, определяя как успешность адаптации к дальнейшему труду, так и его успешность в целом [38]. Структура представлений о будущей профессиональной деятельности и ее мотивов во многом отражают личностные характеристики студентов. В то же время можно утверждать, что молодые люди, обучающиеся в рамках одной профессиональной направленности, имеют достаточно много сходных личностных аспектов – как в когнитивном, так и мотивационном плане [33]. Продемонстрируем это на примере студентов, специализирующихся в области психологии. Они уже осуществили свой первичный выбор в области подготовки к профессии и находятся на стадии специализированной подготовки. К этому периоду они уже имеют ряд осознанных и сформированных социальных представлений о выбранной профессии и специалистах, задействованных в этой отрасли труда. В процессе учебной подготовки они имеют возможность тесного взаимодействия с такими специалистами (педагогами, внешними консультантами, кураторами практик, руководителями от профильных организаций и т.п.), а также самостоятельного погружения в сферу выбранной профессии в рамках практик, стажировок, научных и прикладных исследований. В процессе обучения образ профессии, ее представителей и себя в профессии у студентов претерпевает определенные изменения, тогда как структура их мотивов профессиональной деятельности оказывается более устойчивой к изменениям. Причем и та, и другая система у студентов-психологов имеют ряд своих качественных особенностей.

#### 1.1. Образ профессии психолога.

В современных научных публикациях результатов научных исследований отражен достаточно интересный подход к исследованию образа психолога в массовом сознании. Помимо обычного предъявления испытуемым методик, исследующих их представления [1, 11, 20, 21 и др.], образ психолога изучается таким, каким он представлен в кинематографе [16], литературе [10], в малых фольклорных формах [4]. Проанализировав ряд современных российских фильмов и телесериалов, К.Е. Дремова и О.А. Белобрыкина [16] показывают, что психологу в современном отечественном кинематографе присущи как положительные, с точки зрения соответствия профессиональным стандартам и реалиям профессии, черты, так и отрицательные. Само присутствие психолога как персонажа фильма авторы считают явлением позитивным, свидетельствующим о развитии и востребованности профессиональной практической психологии в нашей стране, а также о том, что обращение за помощью к психологу не удел психически нездоровых людей, а вполне нормальное явление. К позитивным характеристикам психолога, представленным в современном отечественном и зарубежном кинематографе, относятся: а) исполнение роли психолога как мужчинами, так и женщинами является адекватным отображением реальной действительности; б) наличие у персонажей-психологов ряда профессионально значимых качеств, необходимых в профессии; в) адекватное представление тех проблем, с которыми люди обращаются за психологической помощью; г) отражение на экране соответствующих действительности психологических приемов и техник работы с клиентами [16]. Вместе с тем, экранный психолог зачастую изображается либо как врач, либо как специалист, обладающий экстрасенсорными способностями, или же, как человек, которому самому бы не помешала психологическая помощь – все это не только закрепляет устойчивость мифов о профессии психолога, но и преумножает их количество в сознании обывателя [16].

Отличительными характеристиками значительной части (60%) портретов психолога, представленных в современной художественной литературе и не соответствующих требованиям к специалисту, выступают: пренебрежение морально-этическими принципами профессиональной деятельности и достижение собственной выгоды за счет применения в процессе профессиональной деятельности манипулятивных форм взаимодействия с клиентами [10].

В 80% случаев (в четырех из пяти) исследованных О.А. Белобрыкиной кинематографических произведений образ психолога представляет собой собирательную характеристику, не соответствующую требованиям, представленным в профессиограмме специалиста в области психологии [10].

Существуют также аналитические данные о том, каким представлен психолог в анекдотах, которые являются одним из отражений и источников стереотипных представлений о разных профессиях. Психолог в малых фольклорных формах предстает как фиксированный на профессиональной роли (не прекращает быть психологом даже, если он не на работе), имеющий «сверхспособности» (всезнающий, способный дать ответ и совет по любой проблеме), некомпетентный, неэтичный, с низким уровнем профессионализма, алчный. Несмотря на то, что образ героя анекдота часто является гипертрофированным, однако, как отмечают авторы, данный образ хоть и значительно искажен, но не придуман [4].

Что касается репрезентации образа психолога в бытовом сознании, то представления женщин отличаются большей стереотипностью, устойчивостью и консервативностью. Мужчины поддаются большему воздействию телевидения, чем женщины и склонны изменять свои представления о психологе под влиянием его экранного образа [22]. Однако, отмечается, что в целом российский психолог рассматривается как вызывающий доверие, а имидж типичного российского психолога мужчины и психолога женщины отличается незначительно [21].

По результатам исследования С.А. Еланцевой [20], образ психолога у различных субъектов образования един – для старшеклассников, студентов и их родителей психолог является носителем позитивных, социально желательных характеристик: обаятельный, дружелюбный, добрый, отзывчивый, добросовестный. По данным Н.И. Олифинович и Ю.М. Солодухи [37], у студентов-первокурсников образ себя как психолога характеризуется дружелюбием, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, желанием и готовностью помогать другим, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе и независимостью. Потребность в сотрудничестве, с одной стороны, и независимость, соперничество – с

другой, можно объяснить новым социальным статусом первокурсников, особенностями их личностного и профессионального развития. Образ клиента у студентов 1-го курса включает в себя реалистичность суждений, скептицизм с тенденцией к обидчивости, замкнутости, недоверчивости, недовольству другими и подозрительности; потребность в признании и помощи со стороны окружающих, скромность, уступчивость, прямолинейность, агрессивность, непосредственность [37]. Частично это может быть отражением массовой инфантилизации общества, в следствие которой эти черты кризисного подросткового возраста частично сохраняются и в студенческом периоде. Таким образом, «на ранних этапах профессионализации естественная неадекватность “образа Я” психологов компенсируется размещением отвергаемых характеристик в образе клиента, а также формированием более гармоничного, по сравнению с реальным, образа “профессионального Я”», – заключают авторы [37, с. 81]. Исследователи связывают это с защитным механизмом, который, по их мнению, позволяет будущим психологам проецировать не принимаемые аспекты собственного «Я» на клиентов. Это частично происходит из-за травмированности личности многих будущих психологов, которые пришли в профессию, и сами гораздо ближе к позиции клиентов, чем специалистов.

Очень часто разными исследователями отмечается явление мифологизации образа психолога [11, 16, 22, 23 и др.], приписывание психологу сверхъестественных способностей или его идеализация. В обществе к психологу относятся неоднозначно и отмечается неопределенность его роли, с одной стороны, никто точно не знает, чего именно следует ждать от него как от профессионала, а с другой людям хочется верить в то, что психолог компетентен в решении любых проблем, а потому зачастую на него возлагается полная ответственность за исход событий [1]. Неоформленность социального статуса профессии, сопровождающаяся явлениями мифологизации («психология – наука, все знающая о человеке и его душе») и идеализации («психолог знает “единственно верный” и истинный ответ»), приводит к тому, что психологу-профессионалу, приходится четко разграничивать область своих возможностей и ограничений [1].

А.Л. Зарубин [23] отмечает появление в обыденном сознании так называемого «наивного психолога» и «наивной психологии». «Наивный психолог» формируется под влиянием житейского опыта, и по предположению автора это связано с отсутствием у людей должного опыта взаимодействия с такого рода профессионалами. Однако Д.О. Кулинич [30] указывает на то, что ядро социальных представлений (28,48% полученных ответов) основывается на научном понимании и некоторой осведомленности об основах, механизмах и инструментах психологической помощи. Среди людей, обращавшихся за помощью к психологу, ассоциации психологической помощи с терминами медицины и здравоохранения встречается в 1,5 раза чаще [30]. Но, тем не менее, в целом, факт взаимодействия с психологом не влияет на социальные представления о психологической помощи. Миф о всемогуществе психологов активно поддерживается СМИ, что приводит к стереотипности восприятия практического психолога. А.Г. Будагова отмечает: «результаты, полученные при проведении контент-анализа, позволяют нам говорить о том, что наблюдается шаблонность при описании образа “идеального” психолога. Основой образа являются известные на телевидении и в кино психологи» [11, с. 143].

#### 1.2. Представления обучающихся о выбранной профессии.

Явление мифологизации четко прослеживается и в представлениях студентов, изучающих психологию [9, 19, 28 и др.]. Описания студентами специалиста-психолога изобилуют качествами, которые на практике выполнить не представляется возможным: «психолог должен уметь находить подход к абсолютно каждому клиенту»; «нужно все время сохранять хладнокровность и трезвость ума, ведь любое лишнее слово может усугубить ситуацию; нельзя давать волю эмоциям и устанавливать близкий контакт», «у психолога нет права на ошибку», «психолог должен побороть все свои страхи» [28]. Идеализацию образа психолога в сознании студентов отмечает и О.С. Карымова, объясняя это, однако, тем, что психология относится к гуманитарным профессиям, в которых по определению существуют завышенные, полностью недостижимые представления об идеальном профессионале [25]. У студентов прослеживается высокая мотивация отвечать требованиям к личностным качествам психолога. Однако невозможность соответствовать описанным качествам на практике порождает у студентов-психологов реакцию напряжения и тревоги [28].

Рассогласование между образом идеального профессионала и реальной оценкой себя может сыграть как позитивную роль, порождая у студента стремление к развитию, так и негативную роль – стать причиной низкого самооценки и эмоционального дискомфорта [25]. Студенты ощущают дефицит силы Я, которая понимается ими как ресурс для личностного и профессионального развития, и является предметом их потребности. Кроме того, представления студентов часто не согласованы и зависят от степени удовлетворенности профессиональным выбором [3, 13]. Так, представления студентов, планирующих в дальнейшем работать по специальности, соответствуют реальности и той картине мира, которая у них была при поступлении, она не изменилась, и респонденты еще более ориентированы на работу по специальности. Представления студентов, не ощущающих удовлетворенность от выбранной профессии педагога-психолога, изменились, так как они разочаровались в своем профессиональном выборе и планируют работать в иных сферах, потому профессия представляется им как неперспективная, неактуальная, малооплачиваемая [13].

Что касается динамики представлений студентов в ходе обучения, то многим исследователям она видится благоприятной [7, 8, 19]. В целом, представления студентов становятся более адекватными и отражающими более полное понимание специфики будущей профессиональной деятельности [7, 8], а образ идеального психолога у первокурсников более приближен к реальности и находит отражение в реальных фигурах профессионального окружения по сравнению с первокурсниками [25]. Большинство первокурсников основное содержание деятельности психолога видят в помощи клиенту в решении проблем (29% опрошенных), помощи в кризисных ситуациях (8%), помощи клиенту разобраться в проблемах (8%), а также, по их мнению, психолог должен способствовать принятию клиентом правильного решения (11%) [8]. При определении содержания деятельности психолога студенты 5-го курса четко выделяют основные направления выполнения деятельности: диагностика (19%), коррекция (17%), профилатика (15%) и консультирование (15%). Причем доля остальных наиболее значимых компонентов деятельности практического психолога имеет значительно меньшее процентное выражение. Так, следующими по значимости компонентами деятельности являются проведение тренингов (5%) и ведение психологической документации (5%) [8].

По данным исследования Е.А. Быковой, студенты с 1-го по 4-ый курс включают и отдают наибольший приоритет добросовестности, честности и справедливости в списке профессионально важных качеств психолога, а наименее подходящими (17,8% опрошенных) для психолога качествами считают качества

волевой сферы личности: упрямство, уступчивость, невозмутимость, напряженность. Студенты 5-го курса относятся к себе как к будущему психологу более требовательно, они все больше осознают те требования, которые к их личности предъявляет общество и профессия психолога [12]. Предполагается, что эти изменения происходят в результате развития рефлексивного компонента сознания, благодаря которому будущий специалист учится давать оценку себе и всему тому, что связано с будущей профессией.

Исследуя представления о профессии в зависимости от уровня самооффективности, З.И. Габардашева и Е.И. Рогов [15] заключают, что студенты с низкой самооффективностью наиболее высоко оценивают карьеру как возможный источник достижения успеха, для них важна возможность личного роста и продвижение по служебной лестнице. Основой таких предпочтений может быть идеализация карьеры, представление о том, что карьера сможет продвинуть их по профессиональному пути без их усилий. Вне зависимости от уровня самооффективности, студенты низко оценивают адекватность своих представлений об уровне заработной платы психолога [15].

Представления о результате работы психолога в процессе обучения могут достаточно сильно изменяться. Согласно исследованию Я.М. Бесанговой [7], студенты 1-го курса направления «клиническая психология» при этом используют такие формулировки как «ликвидация патологии» и «полное психологическое выздоровление», что может свидетельствовать о пока еще недостаточном понимании ими специфики выбранной профессии, а также недостаточном количестве и качестве их компетентности. Студенты старших курсов видят результат работы клинического психолога в адаптации больного и облегчении его состояния, что приближает их к действительному пониманию получаемой профессии и специфики будущей работы [7].

Другую картину динамики демонстрирует исследование О.А. Белобрыкиной [9], позволившее выявить неблагоприятную динамику представлений студентов психологического факультета о социальном смысле и ценностном предназначении профессии психолога. По мнению автора, это может оказать негативное влияние на становление их профессиональной идентичности. Полученные О.А. Белобрыкиной данные свидетельствуют, что в 2013 г. 90% студентов-первокурсников продемонстрировали способность адекватно раскрывать содержательную сторону заданной тематики, подбирать аргументы и соответствующее по смыслу вербальное оформление своим рассуждениям. Однако, уже 2 года спустя, число студентов, способных аргументировано и гибко подобрать такие способы представления конкретной информации, которые будут соответствовать психологическому уровню готовности клиента к ее восприятию и не окажут неблагоприятного влияния на него, сократилось до 43% [9].

Среди наиболее часто встречающихся представлений о трудностях работы психолога-консультанта у практикующих психологов В.В. Барабанщикова и П.Р. Мешкова [6] называют нарушение границ и регламента психотерапии (10,2% упоминаний), проблемы распределения ответственности (10,2%), обесценивание (8,9%) и «трудноносимые» чувства клиента (8,3% упоминаний). Несмотря на то, что авторы исследуют представления о профессии практикующих психологов, данное исследование заслуживает внимания и упоминания в данном разделе, так как позволяет прояснить существующее положение дел в среде уже работающих профессионалов. Такая информация в будущем должна помочь и способствовать работе по формированию адекватных представлений у обучающихся о профессии психолога.

Как мы видим, тема образа психолога и представлений о профессии психолога достаточно подробно и разносторонне исследована учеными. Образ психолога в массовом сознании изучается, как и с помощью анализа художественных произведений, так и напрямую через психологические исследования. Исследователи отмечают, что в целом в сознании непрофессионалов складывается достоверный портрет профессии, хотя и не лишенный мифологических и неадекватных реальности черт. Представления студентов о выбранной ими профессии психолога достаточно разнородны, зачастую также мифологизированы. Но, несмотря на наличие неадекватных представлений студентов о своей будущей профессии, можно говорить о том, что в процессе обучения эти представления претерпевают ряд конструктивных изменений: от идеализированных или мифологических они переходят к более научным и в большей степени соответствующим реальным условиям будущей профессиональной деятельности.

### 1.3. Мотивы выбора профессии психолога.

В первую очередь следует отметить многозначность термина мотив, поскольку он может рассматриваться как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле под мотивом понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активацию субъекта (близко к понятию «мотивация»). В узком смысле мотив – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. В нашем исследовании мы будем говорить, прежде всего, о мотиве как о понятии, которое как считает Р.С. Немов, «в обобщенном виде представляет множество диспозиций» [36]. Диспозиция в свою очередь понимается в отечественной психологии как готовность, предрасположенность субъекта к определенному поведению, действию, или их последовательности, которая появляется в результате столкновения потребностей и условий их удовлетворения [42].

Среди наиболее значимых для обучающихся и наиболее часто встречающихся в литературе можно отметить такие мотивы выбора профессии психолога, как желание помогать людям и социальная полезность профессии, интерес к профессии, учебно-познавательные мотивы, желание разрешить свои проблемы и помочь себе, желание добиться материального благополучия.

Наиболее часто встречающимся в избранной нами литературе мотивом является желание помогать людям и приносить пользу обществу [2, 31, 32, 34, 41]. Так, Н.В. Степанова [40], исследуя мотивы выбора профессии среди психологов педагогического и медицинского вузов отмечает, что у студентов медицинского университета на первом месте – «мотив помощи людям» (встречается у 37% испытуемых). У студентов педагогического университета желание помогать людям встречается наряду с мотивом «соответствие способностям», который выражен более всего. Важность для студентов социальной полезности будущего труда выявлена и в исследовании Т.М. Лавринович [32]. Данный мотив является ведущим для испытуемых всех исследуемых групп: на стадии оптации, профессиональной подготовки и профессиональной адаптации. Подтверждается это и данными Л.Г. Курачевой [31], где социальная направленность мотивов сохраняется на всем протяжении обучения.

Значимость для студентов психологической направленности социальных мотивов рассматривается как свидетельство адекватного понимания сути профессии и ресурс для формирования адекватной

профессиональной идентичности [34]. Кроме того, такая иерархия мотивов, по мнению О.Г. Лопуховой и Е.О. Шишовой, «способствует саморазвитию в профессии, установкам на постоянное самосовершенствование и также обеспечивает необходимые условия для качественного обучения и интереса к учебной деятельности» [34, с. 92]. Также некоторыми исследователями делается вывод о том, что, уже поступая в институт на специальность «Психология», студенты уже ориентированы на работу в сфере человеческих отношений [31].

Наряду с желанием помогать другим людям, у студентов-психологов при профессиональной ориентации достаточно часто встречается мотив «разобраться в себе», «разрешить собственные психологические проблемы» [2, 31, 41]. О.Н. Усатенко [41] рассматривает эти мотивы в контексте неосознаваемых и препятствующих эффективной профессиональной деятельности, а также как факторы будущей невротизации личности профессионала и одну из причин возможных профессиональных деструкций. Обосновывается также необходимость создания условий для «осознания будущими психологами истинной причины прихода в данную профессию» для более объективного и конгруэнтного принятия клиента в будущей профессиональной деятельности. По данным Л.Г. Курачевой [31], студенты избирают данную профессию, так как сами прошли сложный путь решения собственных проблем и преодоления жизненных трудностей. Ю.С. Меркушева и Ю.Н. Казаков [35] отмечают, что будущие психологи, сделавшие профессиональный выбор исходя из субъективной ценности и значимости профессии имеют, часто высокую тревожность и находятся в состоянии эмоциональной нестабильности и дезадаптации. Показанные ими высокие результаты по уровню личностной дезадаптации (65% участников) могут быть связаны с низкой степенью стремления к овладению профессией, ломкой динамических стереотипов, когнитивным диссонансом. Поэтому исследователи приходят к выводу, что мотивация в выборе профессии часто связана с проблемой здоровья и дезадаптации студентов-психологов в социальной среде и может стать причиной возникновения у них невротических состояний [35].

В противоречия с вышесказанным входят данные Н.В. Степановой [40], по результатам исследования которой, мотив «желание разрешить свои психологические проблемы», «помочь себе» отсутствует среди значимых у опрошенных студентов-психологов. Противоречия также отмечаются и в вопросе различия мотивов у студентов в зависимости от специализации. «Иерархия мотив выбора профессии психолога различается у студентов медицинского и педагогического вузов», как показывают исследования Н.В. Степановой и Т.С. Семеновы [40, с. 47]. Тогда как А.А. Аксенов [2] отмечает, что иерархия мотивов выбора профессии «психолог» не зависит от выбранной специализации, будь то педагогическая психология, юридическая психология, социальная психология или клиническая психология.

Следующим значимым мотивом, часто упоминаемым в исследованиях, является мотив интереса к профессии и стремление овладеть ею (профессиональные мотивы) [13, 24, 34, 40]. Мотивация профессиональной деятельности побуждает, регулирует активность студентов, планирующих работать по специальности, и определяет задачи их будущей профессиональной деятельности. Именно благодаря профессиональным мотивам, человек может планировать, организовывать свою деятельность [13]. Среди студентов, специализирующихся в педагогической психологии, вторым среди наиболее значимых оказался мотив «интерес к профессии психолога» (у 23% испытуемых) [40].

О.Г. Лопухова и Шишова Е.О. [34] указывают на то, что у студентов преобладают профессиональные мотивы обучения: «Учусь, потому что мне нравится избранная профессия», «Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности». Этот факт, по мнению авторов, отражает высокую осознанность, самостоятельность и ответственность принятого студентами решения получать профессию «практический психолог в образовании».

Учебно-познавательные мотивы и мотивы обретения материального благополучия для студентов будущих психологов имеют более низкую значимость [2, 13, 18, 31, 34]. А такие мотивы как возможность творчества и личностного роста [18, 34], интерес к науке [31], соответствие способностям [40] и следование позиции родителей [13] и вовсе встречаются редко. В ряде работ отмечается, что мотивы престижа и мотивы избегания («чтобы не отставать от друзей», «случайный выбор, главное высшее образование») [34, 40] у студентов-психологов не входят в число значимых.

Проанализировав работы современных исследователей по данной проблеме, можно отметить, что профессиональное самоопределение изучается на тех уровнях: общетеоретические вопросы этого процесса, описание прикладных аспектов профессионального самоопределения и его особенностей и предложение методов и проектов, направленных на психологическое сопровождение этого процесса. Ученые предлагают различные подходы и модели этого процесса, однако, сходятся в том, что необходимо развивать и расширять психолого-педагогическую практику в этом направлении. Также приводятся эмпирические данные посвященные исследованию профессионального самоопределения у школьников и абитуриентов. Стоит отметить, что по данной проблеме в настоящее время довольно мало эмпирических исследований; несмотря на то, что, как утверждают ученые-психологи, проблемы в этой сфере существуют, и процесс становления профессионала на этапе выбора профессии и начальной профессионализации актуален для научного исследования.

Среди наиболее частых мотивов выбора профессии психолога в подростковом и юношеском возрасте являются желание помогать людям и приносить пользу обществу, «разобраться в себе», «разрешить собственные психологические проблемы», интерес к выбранной профессии психолога. Значимость социальных мотивов можно рассматривать как свидетельство адекватных, соответствующих реальности представлений о профессии. Наиболее значимые мотивы выбора профессии психолога во многом совпадают у различных групп студентов, и их содержание отражает осознанность, самостоятельность и ответственность принятого студентами решения получать профессию. Однако, есть и мотивы, отражающие возможную невротизацию личности профессионала или мотивы, указывающие на возможные в будущем профессиональные деструкции и деформации. Характерно, что ранг выбора мотивов меняется в процессе обучения незначительно. Однако, наличие противоречивых данных и выявленные проблемные аспекты относительно мотивов, предположительно являющихся факторами профессиональных деструкций, создает плодотворную почву для дальнейшей работы в этой области.

Подводя итог сказанному, обратим внимание на факторы, являющиеся непосредственным предметом данного исследования: мотивы выбора профессии психолога и представления о профессии психолога. С

одной стороны, учащиеся выбирают профессию психолога, потому что стремятся помогать людям, принести пользу обществу. Также они считают эту профессию соответствующей своим способностям и стремятся узнать больше о психологии и о возможности применения психологических знаний в своей жизни. С другой стороны, в представлениях студентов прослеживаются значительные отголоски мифологизации образа психолога, наделяния его идеальными качествами, невозможными к выполнению на практике. Отсюда следует, что во многом представления студентов не соответствуют реальности (хоть и изменяются в процессе обучения в сторону более адекватных), а значит, это неизбежно приведет к проблемам, связанным с переосмыслением содержания труда психолога и его роли в общественной жизни. Вероятно, часть студентов в процессе обучения (практики, стажировки) или в процессе адаптации к профессиональной деятельности столкнется с кризисом профессионального развития, причиной которого станет несоответствие ожиданий от профессии психолога и требованиям к его личности с реальным положением дел. Проблемы ожидают и ту категорию обучающихся, которые традиционно приходят в профессию и в высшие учебные заведения с неосознаваемой целью разрешить собственные психологические трудности. На наш взгляд вполне очевидно, что эта цель достигается более эффективно с использованием различных форм психологической работы с школьниками и студентами, то есть своевременное оказание им психологической помощи. Практика показывает, что в вопросе профориентационной работы и психологического сопровождения обучающихся всех уровней по-прежнему необходимо системное усовершенствование, подготовка и повышение квалификации соответствующих кадров, так как в настоящий момент научные исследования в этом вопросе предлагают богатый материал для использования в непосредственной работе с детьми и молодежью.

Литература:

1. Адушинова А.Г. Смысловое пространство профессионального становления будущего психолога и его ориентиры // Вестник иркутского государственного технического университета. – 2015. №11 (106). – С. 268-272.
2. Аксенов А.А. Особенности мотивации профессионального выбора студентов-психологов // Вестник тамбовского университета, гуманитарные науки. – 2008. №9 (65). – С. 212-215.
3. Антипова И.Г., Курсакова К. Гендерные представления о профессиональном психологе и отношении к профессии студентов-психологов // Профессиональные представления. – 2015. № 1 (7). – С. 84-88.
4. Арефина Е.А., Рязанова А.В., Белобрыкина О.А. Образ психолога в малых фольклорных формах // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. №4. – С. 22-29.
5. Арон И.С. Структурные компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению // Путь Науки. – 2015. №8 (18). – С. 84-86.
6. Барабанщикова В.В., Мешкова П.Р. Синдром выгорания психологов-консультантов и их представления о содержательных трудностях профессии // Мир психологии. – 2016. №4 (88). – С. 131-140.
7. Басангова Я.М. Особенности представлений студентов о будущей профессии клинического психолога и отношения клинических психологов к своей профессиональной деятельности // Концепт. – 2016. Т. 11. – С. 1531–1535.
8. Белановская О.В. Динамика представлений о профессиональной деятельности в процессе обучения студентов в вузе // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2016. Т. 1. № 1 (9). – С. 169-175.
9. Белобрыкина О.А., Солоницына М.А., Питайкина А.А. Динамика представлений студентов-первокурсников о профессиональной миссии психолога // СМАЛЬТА. – 2016. №1. – С. 21-26.
10. Белобрыкина О.А. Роль искусства в формировании образа профессионала (на примере профессии «психолог») // Вестник Нижегородского Университета им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки. – 2014. №4 (36). – С. 202-210.
11. Будагова А.Г. Отражение образа практического психолога в обыденном сознании // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2012. №2 (31). – С. 141-144.
12. Быкова Е.А., Формирование представлений о профессионально-важных качествах психолога у студентов психологического факультета // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. Т. 21. №1. – С. 122-125.
13. Вагапова А.Р. Представления о профессиональном будущем как фактор адаптационной готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. №4. – С. 38-43.
14. Веселкова Е.А., Веселков А.В. Готовность к профессиональному самоопределению // Интерэкспо ГЕО-Сибирь. – 2016. Т. 6. №1. – С. 256-259.
15. Габардашева З.И., Рогов Е.И. Роль предмета деятельности в становлении профессионализма студентов гуманитарных факультетов // Мир науки. – 2017. Т.5. № 2. – С. 7.
16. Дремова К.Е., Белобрыкина О.А. Образ психолога в современном отечественном кинематографе // Наука. Мысль. – 2016. №6-2. – С. 71-79.
17. Дрибинский П.Л. Формирование готовности к профессиональному самоопределению как фактор успешной социализации личности // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. – 2016. № 2. – С. 123-130.
18. Дударева И.А. Мотивы выбора профессии как детерминанта развития профессиональной установки у студентов журнал // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. №9. – С. 173-180.
19. Егорова И.А. Представления студентов о психологии как сфере будущей профессиональной деятельности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2010. №2. – С. 86-89.
20. Еланцева С.А. Исследование образа психолога образования в представлениях субъектов образования // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2014. № 5 (17). – С. 84-87.
21. Елисева О.О. Образ психолога в современной России // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2011. № 2 (21). – С. 103-113.
22. Журба О.В. Роль экранного образа психолога в формировании представлений о нем у российской аудитории // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. № 1. – С. 29-49.
23. Зарубин А.Л. Образ психолога в сознании студентов // Символ науки. – 2016. № 4 (16). – С. 167-172.
24. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения // Психолого-педагогические исследования. – 2014. № 3. – С. 255-263.

25. Карымова О.С. Особенности профессиональной идентичности будущих психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. Т. 6. № 2 (19). – С. 248-251.
26. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
27. Кожевникова О.В., Шадрин Н.С. Образ профессионального психолога у студентов различных направлений подготовки // Вестник удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. Т. 25. № 4. – С. 33-39.
28. Кораблина Е.П., Леушина Е.А. Предпосылки формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. № 6-1. – С. 150-153.
29. Костенко А.А., Гарбузова И.О. Профессиональное самосознание и самоопределение как основные психологические составляющие профессионального становления // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. Т. 1. № 3 (4). – С. 118-121.
30. Кулинич Д.О. Социальные представления о психологии и психологической помощи людям, имеющих опыт взаимодействия с психологом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. Т. 6. №1 (18). – С. 286-288.
31. Курачева Л.Г. Профессиональное самоопределение студентов-психологов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. №2. – С. 119-125.
32. Лавринович Т.М. Особенности ценностно-мотивационной сферы личности будущих психологов на разных этапах процесса их профессионализации // Вестник южно-уральского государственного университета. Психология. – 2014. Т. 7. №4. – С. 27-36.
33. Левчанова В.В., Катунова В.В. Тенденции индивидуальных различий смысловых ориентаций у студентов-психологов // Мир педагогики и психологии. – 2017. № 4 (9). – С. 22-28.
34. Лопухова О.Г., Шишова Е.О. Профессионально-личностное развитие психологов в процессе обучения // Образование и саморазвитие. – 2015. №2. – С. 90-95.
35. Меркушева Ю.С., Казаков Ю.Н. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Акмеология. – 2016. №1 (57). – С. 103-107.
36. Немов Р.С. Психология. Т. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2013. – 688 с.
37. Олифиревич Н.И., Солoduха Ю.М. Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи // Психологическая наука и образование. – 2013. № 3. – С. 78-87.
38. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
39. Разуваев С. Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. № 4. – С. 99-102.
40. Степанова Н.В., Семенова Т.С. Мотивы выбора профессии психолога студентов медицинского и педагогического вузов // Arriogri. Гуманитарные науки. – 2016. №2. – С. 47.
41. Усатенко О.Н. Выбор профессии «психолог» – глубинно-психологический взгляд на проблему // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. №53-2. – С. 390-397.
42. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

## **ГЛАВА 18. К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ОТ ОПИСАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ШКОЛЕ ДО СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ**

**Керенская Светлана Александровна**  
аспирант

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы содержания обучения будущих учителей-словесников профессиональным речевым высказываниям в педагогическом вузе. В статье рассматривается преемственность обучения жанрам описания человека в школе и вузе. В работе актуализируется необходимость формирования умений создавать жанр творческого портрета учителя в процессе профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: творческий портрет учителя, профессия «учитель», педагогическая деятельность, педагогическое творчество.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching of students to professional speech genres. The article is devoted to considering continuity of teaching of genres of description a human in school and in higher education. The article is considering the necessity of formation skills to create of creative portrait of a teacher in the process of professional training in higher education.

Keywords: creative portrait of a teacher, the profession of a teacher, pedagogical activities, pedagogical creation.

Как известно, одной из задач профессиональной вузовской подготовки учителя-словесника является целенаправленное формирование специфических коммуникативно-жанровых умений, связанных с корректным и уместным использованием в педагогической речи высказываний, которые содержат оценочную информацию о коллегах и их деятельности (отзыв, рецензия, аналитическая справка, творческий очерк учителя и др.).

Как показывает анализ педагогической практики, сами педагоги вынуждены обращаться к таким оценочным жанрам достаточно часто. Это связано с тем, что, говоря о коллеге, они стремятся: 1) побудить к объективной оценке профессиональной деятельности, результатом чего могут стать выдвижение его кандидатуры к участию в конкурсах профессионального мастерства, творческий рост педагога в занимаемой должности, присуждение ему более высокой квалификационной категории и пр.; 2) создать яркий образ наставника, способного стать образцом для подражания и примером, достойным уважения коллег;

3) раскрыть самобытность его личности и неповторимость профессионального идиостиля, убедить в уникальности творческого процесса на уроке; 4) заинтересовать адресата личностью и деятельностью педагога и др. Однако, как показал анализ научных источников и многолетние наблюдения за профессиональной речью, несмотря на частое обращение к высказываниям такого характера, педагоги не всегда умеют качественно их создавать и эффективно использовать.

Основными причинами данных затруднений является то, что за рамками вузовского образования остаётся формирование коммуникативных компетенций будущих педагогов как авторов высказываний о коллегах, в частности, творческого портрета учителя как особого профессионального жанра, способа педагогического взаимодействия и средства передачи специфической информации, не рассматриваются и не реализуются речеведческие основы их профессиональной подготовки для реализации таких высказываний. Как показал анализ лингвистических и лингвометодических источников, в современной науке отсутствуют сведения о специфике данной жанровой формы профессиональной речи, не разработана система её изучения в педагогическом вузе.

С целью выявления особенностей методики обучения жанрам описания человека в общеобразовательной и высшей школе нам потребовалось не только отобрать сведения о творческом портрете учителя и условиях его функционирования в профессиональной коммуникации, но и установить исходный уровень знаний студентов-филологов о специфике данного профессионального речевого жанра и сформированности соответствующих умений, необходимых для коммуникативно-речевой деятельности, связанной с его созданием и использованием.

Для того чтобы выяснить, каким уровнем коммуникативных теоретических и практических знаний, необходимых для создания и использования исследуемого жанра, обладают студенты педагогического вуза – бывшие школьники – нам потребовалось проанализировать традиционную методику обучения описанию человека (программы и учебники по русскому языку).

Анализ учебно-методической обеспеченности преподавания русского языка, риторики в г. Новокузнецке показал, что в основном учебные планы общеобразовательных учреждений базируются на ФГОС ООО, примерной основной образовательной программе основного общего образования, федеральном компоненте основного общего образования, типовой рабочей программе по русскому языку и развитию речи, учебно-методическом комплекте для 5-9 классов под редакцией Н. М. Шанского, В. В. Бабайцевой, Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, учебниках для 5-9 классов под редакцией М. М. Разумовской, С. И. Львовой.

Общеизвестно, что на уроках русского языка и развития речи одной из первостепенных педагогических задач является «формирование мировоззрения и воспитания личности ученика <...> в процессе обучения устным и письменным высказываниям» [10, с. 24]. Решение учебных задач достигается путём развития у учащихся умений выражать свои мысли, в том числе умений самостоятельно создавать высказывание определённой функционально-смысловой и жанровой формы. Такие умения, согласно ФГОС ООО [7, с. 7-9], направлены на «совершенствование видов речевой деятельности, приобретение опыта использования нормами речевого этикета в речевой практике при создании устных и письменных высказываний, стремление к речевому самосовершенствованию, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение» и т.д.; согласно федеральному компоненту государственного стандарта общего образования по русскому языку [13, с. 71-80], эти умения связаны с усвоением приёмов отбора и систематизации материала на определённую тему, способностью сопоставлять и сравнивать высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств, создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей и жанров речи с учётом замысла, адресата и ситуации общения в целом, свободно, правильно излагать свои мысли устно и письменно, соблюдать нормы построения текста (соблюдая категориальные требования: логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.), способностью участвовать в речевом общении, выступать перед аудиторией с сообщениями, докладом, рефератом, участвовать в обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации и т.д.

Так, анализ методических источников [1-3 и др.] выявил, что такая работа традиционно рассматривается в связи с «определённой системой, последовательностью обучения сочинениям в средних и старших классах, которая нацелена на формирование у обучающихся общих и специфических коммуникативных умений и шире – останавливает их внимание на мире предметов, явлений, личностей, развивает наблюдательность» [10, с. 132].

Одним из главных компонентов методики обучения сочинениям-описаниям, к которым относится характеристика человека, по мнению Т. А. Ладыженской, является акцентирование внимания обучающихся на особенностях композиционного строения такого текста. Описание, как правило, состоит из двух частей: общей характеристики описываемого предмета, впечатлений от него, и его признаков, иллюстрирующих справедливость этой характеристики. Поэтому в процессе работы над описанием школьники учатся «отбирать необходимые признаки и располагать их в определённом порядке», «создавать самостоятельные сочинения данного функционально-смыслового типа речи» [10, с. 166]. К сочинениям-описаниям внешности человека Т. А. Ладыженская относит описание его лица, фигуры, жестов, манеры, действий, процессов, одежды, речевого поведения в целом и др. Цель данного типа описания – найти характерное (манеры описываемого лица, особенности его профессии, определённое состояние, особенности характера и т.д.) во внешности человека и суметь выразить это словами; описать внешность человека как проявление его характера, внутреннего «я». Одной из главных задач обучения описанию внешности человека в школе является формирование умения обучающихся выражать своё отношение к человеку – предмету речи, изображать его внутренний мир посредством описания особенностей его облика, характера, профессии и т.д.

Опыт работы Т. А. Ладыженской как ведущего методиста в данной области позволяет говорить о том, что обучение такой разновидности школьного сочинения состоит из нескольких этапов: работа по расширению «портретной» лексики обучающихся, использование текстов-образцов с чётко выраженным авторским замыслом, описание внешности сверстника, человека в определённом душевном состоянии, а затем – воссоздание его внутреннего «я» посредством описания деталей его внешности. Исследователь видит целесообразность проведения работы над сравнительными описаниями (парные портреты, представление человека в разные периоды его жизни), описаниями нескольких людей (групповые портреты), описаниями на основе различных источников (например, наблюдений и фотографий).

М. М. Разумовская, С. И. Львова и др. при рассмотрении специфики описания с точки зрения его строения отмечают, что «сообщение о признаках в данном тексте является “новым”, а предмет речи или его части – “данным”» [9, с. 186]. Е. И. Никитина, характеризуя композицию описания, отмечает, что в ней может присутствовать третья часть: завершающая текст общая оценка предмета речи. Поэтому, как видим, описание может носить субъективный, оценочный характер. Так, с целью внести в текст-характеристику «своё отношение к описываемому предмету, усилить образность языка и выразительность речи адресант данного высказывания использует такие “украшения речи”, обороты, как эпитеты, сравнения и др.» [5, с. 111].

Следовательно, анализ методической литературы и действующих школьных учебников русского языка показывает, что студенты, которым предстояло участвовать в формирующем эксперименте, знакомы со спецификой текстов-описаний человека, обладают набором базовых коммуникативных умений их создавать.

Методисты (Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.) определяют оптимальную последовательность, приёмы, методы и виды работы для формирования аспектных коммуникативных умений: проблемное изложение теоретического материала (например, беседа), самостоятельные наблюдения обучающихся над текстами-образцами (их сопоставление), совершенствование сочинения с недочётами (коллективное или самостоятельное редактирование), рецензирование полученных текстов (устное и письменное), сообщения обучающихся на основе собственных наблюдений, публичные выступления обучающихся.

Т. А. Ладыженская и Т. С. Зепалова называют следующие типы заданий, которые являются средствами и приемами закрепления полученных знаний и умений: «аналитические, призванные ответить на различные вопросы на основании анализа текстов-образцов (как правило, “вершинных” текстов), аналитико-синтетические (или аналитико-конструктивные), требующие найти недочёты в образцах (в текстах, созданных учащимися) и переконструировать их, синтетические (или конструктивные, творческие), предлагающие создать в устной или письменной форме речи собственное высказывание» [11, с. 9].

Так, в учебнике по русскому языку для седьмых классов под редакцией Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др., где реализуется система обучения описанию человека, даётся определение портрета в литературном произведении (или словесного портрета) как изображения наружности человека: черт его лица, фигуры, поз, мимики, жестов, одежды <...>, используемого для характеристики человека» [12, с. 35]. Авторы учебника при работе над словесными портретами предлагают следующие задания: опираясь на фрагмент текста, определить, чем примечательна внешность юноши; выявить на основании текста, какие особенности лица героя поразили писателя; после прочтения фрагмента текста доказать, правильно ли поступают те, кто по внешности судит о внутренних качествах человека, его характере; основываясь на двух текстах-описаниях внешности человека, определить, в каком из них описание дано в художественном стиле речи, а какое – в официально-деловом и др.

В учебнике «Русская речь» для 8 класса, автором которого является Е. И. Никитина, различаются словесный и психологический портреты: даётся характеристика портрета в литературном произведении как словесное изображение внешности героя (его лица, фигуры, одежды, манеры держаться) и психологического портрета как жанра, в котором автор посредством описания внешности героя стремится раскрыть его характер, внутренний мир. Поэтому автор учебника акцентирует внимание на том, что главным в таком портрете является «изображение внутреннего состояния героя посредством описания его движений, поз, жестов, изменения интонации, силы голоса и т.д.» [6, с. 152-153]. С целью организации работы над особенностями психологического портрета авторы предлагают следующие задания: на основании текста с описанием внешности литературного героя назвать его, озаглавить текст; определить, для чего составлено описание, в каком стиле; создать такое описание пропавшего (героя известного художественного произведения или фильма), по которому его можно легко узнать; назвать жизненные ситуации, в которых необходимо умение описывать внешность человека; определить, какие особенности внутреннего мира героя угадываются за описанием его внешнего облика; основываясь на тексте, определить, относится ли он к живописному портрету или к словесному тоже и т.д.

Авторский коллектив учебника (А. Д. Дейкина, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.) по русскому языку для восьмого класса рассматривает характеристику как описание отличительных признаков человека. Работа над характеристикой человека предполагает выполнение следующих заданий: на основании образца характеристики назвать, что показалось особенно интересным в биографии и научной деятельности человека, написать об этом, озаглавив текст; объяснить, можно ли назвать предложенный текст характеристикой; написать о человеке, который нравится, которому хочется подражать или о человеке, который неприятен.

Авторы учебников по риторике для средней общеобразовательной школы [8 и др.] в системе персонализированных жанров выделяют речевые произведения, которые «изображают» человека по-особому, «повествуют» о его неповторимости. Это характеристика и портретный очерк. Характеристика как речевой жанр рассматривается в названном учебнике по риторике как высказывание об отличительных свойствах человека, его характере (совокупности душевных и психических особенностей человека, которые проявляются в его поведении в различных обстоятельствах, его отношениях с людьми и в оценке различных явлений действительности). Так, отмечается, что характеристика по своему объёму может быть различной (в зависимости от замысла адресанта): краткая характеристика несёт сведения об отличительных чертах предмета речи, а развёрнутая – содержит доказательство верности оценок и суждений адресанта. Главная задача автора данного высказывания – раскрыть внутренний мир человека. При работе над характеристикой авторы предлагают выполнить задания: ответить на вопросы о том, в каких ситуациях появляется необходимость давать (получать) характеристику; составить официальную характеристику на соседа по парте; составить самохарактеристику.

В портретном очерке, как отмечают авторы учебника по риторике, объективно изображается неповторимость личности известного человека: его действия в определённой ситуации, с другими людьми, яркий эпизод из его жизни, его портретное описание, нравственные принципы, убеждения и их анализ. Трудность работы адресанта очерка состоит в том, чтобы на основе наблюдений за человеком «увидеть» его глубину, неординарность, создать его живописный портрет, а не моментальный «фотографический» образ. Поэтому предметом речи в данном жанре является яркая реальная личность в подлинных ситуациях, нравственные качества и поступки которой могут стать примером для подрастающего поколения. Знакомство



учеников с портретным очерком осуществляется посредством выполнения ряда заданий: ответить на вопросы о том, что лежит в основе портретного очерка, чему он посвящён; составить памятку «Сбор материала» и др.

Таким образом, ученики 5-9 классов на уроках русского языка знакомятся со спецификой жанров портрета (словесного, психологического), характеристики. Обучение словесному портрету как разновидности школьного сочинения-описания даёт возможность для развития и совершенствования коммуникативных умений обучающихся: писать текст на определённую тему и раскрывать его основную мысль, собирать материал, в том числе языковой, и систематизировать его, совершенствовать написанное и создавать текст определённого жанра. На уроках риторики знание жанров характеристики и портретного очерка позволяет школьникам осознать их особенности с точки зрения факторов адресанта и адресата, коммуникативной установки, сферы употребления, уметь создавать высказывания данных жанровых разновидностей и отличать их друг от друга.

Анализ научно-методических работ, образцов высказываний об учителях (опубликованных и взятых из реальной речевой практики учителей-словесников), наблюдения за учебным процессом в школе и педагогическом вузе позволили сделать вывод об исходном уровне знаний и коммуникативных умений учителей русского языка и литературы и студентов-филологов, которые требуются для создания и использования творческого портрета учителя. Основываясь на этом, мы разработали систему обучения студентов педагогического вуза (будущих учителей-словесников), которая является продолжением работы по формированию аспектных коммуникативно-жанровых умений студентов-филологов, бывших школьников.

Лингвистической основой нашей методики является современная теория речевых жанров, сведения о тексте и его категориальных признаках, специфике монологической речи, творческом портрете учителя как профессионально значимой разновидности педагогической речи, обладающей специфическими признаками, в частности о том, что: 1) он представляет собой поликодовое высказывание, в котором сочетаются вербальный и невербальный (аудиовизуального характера) компоненты, иллюстрирующие практическую деятельность учителя; 2) с его помощью реализуется комплекс коммуникативных интенций: сформировать позитивный образ педагога, воздействовать на эмоционально-эстетические чувства адресата, заинтересовать предметом высказывания и т.д.; 3) он предназначен, как правило, профессиональному кругу адресатов; 4) в основе его структурно-смысловой организации лежит аргументативная модель текста, которая содержит элементы повествования и описания; 5) он включает компоненты других жанровых разновидностей профессионально ориентированного монолога (биографии, характеристики, отзыва, экскурсионной речи, творческого портрета личности и т.д.) и другие особенности.

Психолого-педагогической и психолингвистической основами создания методики опытного обучения являются: 1) знания об особенностях личности педагога, педагогической деятельности, закономерностях, принципах, функциях и средствах обучения и др.); 2) сведения о специфике создания и восприятия поликодового высказывания и др.

Методическая база обучения созданию и использованию творческого портрета учителя строится на основе общей системы обучения современному русскому литературному языку, риторике (педагогической риторике), теории и методике преподавания учебных дисциплин по профилю филологического факультета педагогического вуза.

Охарактеризуем главные особенности программы обучения студентов педагогического вуза созданию и использованию творческого портрета учителя.

Во-первых, в ней учитываются известные в науке общедидактические принципы обучения: научности, предметности, систематичности и последовательности в обучении, связи теории с практикой, наглядности, ведущим из которых является принцип сознательности и творческой активности обучающихся, реализующийся с помощью продуктивных, творческих приёмов: эвристической беседы, обобщения полученных сведений в виде схем, таблиц и др.

Во-вторых, программа опирается на знания и коммуникативные умения студентов, связанные с реализацией различных видов речевой деятельности (главным образом с говорением), анализом и созданием монологических высказываний с учётом их жанровой принадлежности.

В-третьих, в ней учтён общий уровень подготовленности студентов по педагогике, психологии, современному русскому литературному языку, риторике (педагогической риторике), а также их мыслительной деятельности: в какой степени у них сформированы умения обобщать, систематизировать, отбирать необходимую информацию и др.

В-четвёртых, программа разработана с учётом выявленных в ходе констатирующего эксперимента трудностей, возникающих при анализе и создании творческого портрета учителя, использовании его в речевой практике. Это потребовало включить в программу перечень общих коммуникативных умений, связанных с созданием текста определённого типа и стиля (например, умения определять тему, основную мысль текста, выделять его структурно-смысловые части и др.); специальных умений, требующихся для создания, воспроизведения подготовленного высказывания о педагоге (умения отличать творческий портрет учителя от других жанров педагогической речи, включать поликодовый компонент-иллюстрацию деятельности учителя в текст и др.).

Формирование умений проходит в ходе выполнения различных групп коммуникативных заданий: 1) заданий *аналитического* характера, предполагающих углублённый содержательный или сравнительный анализ нескольких образцов творческого портрета учителя для определения его разновидностей, задач и т.д., например: «*Какие типы текстов вы знаете? Как строится композиция каждого из них? Перед вами фрагмент творческого портрета учителя. Определите его структурно-смысловую модель*»; 2) *аналитико-конструктивных* заданий, направленных на редактирование готового текста или отдельных его фрагментов с учётом знаний о жанровых особенностях, в результате чего создаются переработанные или обновлённые варианты, например: «*Перед вами фрагменты деловой и речевой характеристики, описание внешности учителя, конспекта проведённого урока и его видеозапись. Создайте из этих “кусочков” текстов цельный, связный творческий портрет учителя. Можете вводить в своё высказывание фразы-скрепы. Чего не хватает для создания цельного образа специалиста и характеристики его деятельности? Что является лишним, по вашему мнению?*»; 3) *конструктивных* (творческих) заданий, предполагающих создание творческого портрета учителя и подготовку собственного высказывания такого характера для использования в лабораторных условиях вузовского занятия, например: «*Понаблюдайте за деятельностью*

представленного в видеофрагменте преподавателя. Опишите шаги, этапы вашего “погружения” в творческую лабораторию этого педагога».

Дидактической базой опытного обучения являются тексты-образцы из художественной и научно-методической литературы (таких периодических изданий, как «Классное руководство и воспитание школьников», «Первое сентября», «Русская словесность» и др.), тексты, полученные в рамках курсов повышения квалификации в институте повышения квалификации и созданные студентами, электронные материалы официальных образовательных порталов и сайтов (например, сайта для школьников и их родителей «Большая перемена», портала «Сеть творческих учителей» и др.), видеофрагменты кинофильмов («Доживём до понедельника», реж. С. Ростоцкий, 1968 г., сцена анализа сочинений на тему «Моё представление о счастье»; «Дорогая Елена Сергеевна», реж. Э. Рязанов, 1988 г., сцена «В гостях у Елены Сергеевны»; «Учитель», реж. С. Герасимов, 1941 г., сцена «Первый урок» и др.) [4], реальных занятий, записанных в ходе наблюдений за деятельностью учителей-словесников в условиях средней школы и преподавателей педагогического вуза, их стенограммы; раздаточные наглядные материалы (в том числе шаблоны таблиц, которые заполнялись по ходу занятия), мультимедийные материалы (в виде слайдов), позволяющие подключить поликодовое (вербальное и зрительно-слуховое) восприятие учебной информации.

При отборе и использовании дидактического материала учитывается его методическая целесообразность и уместность (соответствие содержанию вузовской программы, использование текстов небольшого объёма), доступность содержания образцов студентам, присутствие в них ярко выраженных жанровых особенностей творческого портрета учителя; способность дидактических средств формировать ряд специфических коммуникативно-жанровых умений, связанных с эффективным использованием творческого портрета учителя в профессиональной практике.

Опытного обучения проводится с группами студентов 3-го курса очного обучения педагогического вуза в рамках дисциплины «Риторика (педагогическая риторика)». Одной из причин выбора данной категории студентов в качестве респондентов является то, что на втором этапе обучения закрепление приобретённых умений происходило в реальных условиях педагогической (психолого-риторической) практики 3-го курса.

Объём и характер сведений и формируемых специальных умений определили структуру, содержание и ход обучения (количество этапов и занятий, содержание каждого занятия, особенности контрольных заданий), что нашло отражение в программе опытного обучения (см. табл. 1).

Обучение студентов проводится в несколько этапов.

На первом этапе, рассчитанном на два практических занятия (4 академических часа), в учебно-лабораторных условиях обучения в педагогическом вузе реализуется система заданий, в результате выполнения которых студенты получают необходимые сведения о жанровых признаках творческого портрета учителя, о его структурно-смысловом наполнении и языковом оформлении, учатся создавать творческий портрет учителя, редактировать созданные тексты с учётом жанровых признаков, знакомятся с критериями для оценки высказываний данного характера.

Таблица 1

**Фрагмент программы опытного обучения созданию и использованию творческого портрета учителя**

| Тема и основное содержание занятий   | Опорные понятия   | Формируемые понятия  | Опорные коммуникативные умения   | Формируемые коммуникативные умения   | Методы и приёмы обучения   | Средства обучения  |
|--|---|--|--|--|--|--|
| 1  | 2   | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |
| <p align="center"><b>Занятие 1. «Учитель, перед именем твоим...»</b> («Творческий портрет учителя как профессионально значимый жанр педагогической речи»)</p> <p align="center">I этап. Формирование понятия о творческом портрете учителя как жанре профессиональной речи, умений для создания исследуемого жанра</p> |   |  |  |  |  |  |
| <p>Определить исходный уровень знаний студентов о творческом портрете учителя как профессиональном педагогическом жанре. Сформировать умения отличать его от других персонифицированных жанров (портретного очерка, творческого</p>  | <p>Персонифицированные жанры речи. Речевая ситуация использования персонифицированных жанров.</p> | <p>Творческий портрет учителя как особый персонифицированный жанр.</p> | <p>Разграничивать персонифицированные жанры речи и ситуации их использования в речи.</p> | <p>Выделять опознавательные признаки творческого портрета учителя. Отличать творческий портрет учителя от других персонифицированных жанров.</p> | <p>Вводное слово преподавателя об актуальности темы и необходимости умений создавать творческий портрет учителя. Эвристическая беседа с анализом видеофрагментов художест-</p> | <p>Видеофрагмент кинофильма «Доживём до понедельника» (реж. С. Ростоцкий, фрагмент «Моё представление о счастье») и урока русского языка в 9 классе по теме «Понятие о сложном</p> |

| 1  | 2                  | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|
| <p>портрета личности и др.).<br/>Выявить основные смысловые блоки рассматриваемого жанра на основании анализа текстов-образцов.<br/>Выявить особенности передачи информации об учителе.<br/>Сформировать представление о творческом портрете учителя с помощью выявления его целевого назначения, адресата и адресанта данного высказывания, о специфике поликодовой передачи информации в исследуемом речевом жанре.<br/>Подготовить к созданию творческого портрета учителя.</p> |                    |   |   |   | <p>венного фильма и реального урока с целью выявления ситуаций использования творческого портрета учителя.<br/>Анализ графических образцов творческого портрета учителя с целью выделить основные смысловые блоки (характеристика личности и творчества учителя).<br/>Анализ графических образцов творческого портрета личности, портретного очерка учителя и творческого портрета учителя с целью выявления основных отличительных признаков исследуемого жанра.<br/>Составление обобщающей схемы «Персонифицированные жанры речи об учителе».</p> | <p>бессюжетном предложении». Графические образцы творческого портрета учителя, взятые из реальной профессиональной речевой практики.</p> <p>Графические образцы творческого портрета личности, портретного очерка учителя и творческого портрета учителя, взятые из публицистической, художественно-публицистической, литературы и реальной речевой практики.<br/>Обобщающая схема «Персонифицированные жанры речи об учителе».</p> |
|  | Поликодовый текст. | Творческий портрет учителя как поликодовый текст. | Определять поликодовые тексты по их основным признакам. | Осознавать творческий портрет учителя как | Анализ содержания фотографий, на которых изобра-  | Фотографии с педагогами, изображающими их в   |

| 1 | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7   |
|---|--|--|--|--|--|---|
|   |  |  |  | полико-<br>довый<br>текст.<br>Выделять<br>в нём<br>полико-<br>довые<br>элементы.   | жены<br>педагоги, с<br>точки<br>зрения<br>включения<br>их в<br>творчес-<br>кий<br>портрет<br>учителя.<br><br>Анализ<br>графичес-<br>ких<br>образцов<br>творчес-<br>кого<br>портрета<br>учителя с<br>входящи-<br>ми в их<br>состав<br>фотогра-<br>фий с<br>целью<br>определе-<br>ния<br>уместнос-<br>ти их<br>включе-<br>ния,<br>рассмот-<br>рения<br>жанра как<br>поликодо-<br>вого<br>текста. | разных<br>речевых<br>ситуациях<br>(на уроке: у<br>доски,<br>возле<br>учительс-<br>кого стола,<br>при<br>объяснении<br>ученикам;<br>на<br>конкурсе<br>професси-<br>онального<br>мастерства;<br>при<br>награжде-<br>нии<br>учителя<br>дипломом<br>и др.).<br>Графичес-<br>кие<br>образцы<br>для<br>анализа:<br>фрагменты<br>творческих<br>портретов<br>учителей с<br>невербаль-<br>ным<br>элементом,<br>получен-<br>ные в<br>реальной<br>речевой<br>практике. |
|   | Микротема<br>высказы-<br>вания.                      | Микротемы<br>творческого<br>портрета<br>учителя.         | Находить<br>микротемы<br>высказыва-<br>ния.          | Выявлять<br>микро-<br>темы<br>творчес-<br>кого<br>портрета<br>учителя.<br>Осозна-<br>вать<br>творчес-<br>кий<br>портрет<br>учителя<br>как<br>комплекс-<br>ный<br>(комбини-<br>рованный)<br>жанр. | Анализ<br>графичес-<br>кого<br>образца<br>творческо-<br>го<br>портрета<br>учителя с<br>целью<br>выявления<br>микротем<br>творчес-<br>кого<br>портрета<br>учителя.<br>Состав-<br>ление<br>обобщаю-<br>щей схемы<br>«Творчес-<br>кий<br>портрет<br>учителя:<br>микро-<br>темы и<br>внутрен-<br>нее<br>наполне-<br>ние».  | Графичес-<br>кий<br>образец<br>творчес-<br>кого<br>портрета<br>учителя,<br>взятый из<br>реальной<br>речевой<br>практики<br>учителей.<br><br>Обобщаю-<br>щая схема<br>«Творчес-<br>кий<br>портрет<br>учителя:<br>микро-<br>темы и<br>внутреннее<br>наполне-<br>ние».   |
|   | Интенция<br>высказы-<br>вания.<br>Сфера<br>использо- | Интенции<br>творческого<br>портрета<br>учителя.<br>Сфера | Определять<br>цель<br>создания<br>высказыва-<br>ния, | Выделять<br>цель<br>создания<br>творческо-<br>го   | Анализ<br>графичес-<br>ких<br>характери-<br>стик   | Графичес-<br>кие<br>образцы<br>для<br>анализа:  |

| 1   | 2  | 3  | 4  | 5  | 6   | 7   |
|---|--|--|--|--|---|---|
|   | вания высказывания. Адресант и адресат высказывания. | использования творческого портрета учителя. Адресант и адресат творческого портрета учителя. | выявлять его коммуникантов, сферу использования.   | портрета учителя. Определять сферу использования, адресанта и адресата творческого портрета учителя.                               | учителя, существующих в профессиональной и познавательной сферах общения, и творческого портрета учителя с точки зрения выявления в них цели создания, сферы бытования, адресанта и адресата. | фрагменты характеристик, бытующих в познавательной и профессиональной сферах общения, и творческого портрета учителя. |
|   | Эмоциональная окрашенность высказывания.             | Эмоциональная окрашенность творческого портрета учителя.                                     | Определять эмоциональное отношение адресата к предмету речи, выявлять эмоционально-оценочную лексику высказывания. | Осознавать творческий портрет учителя как особый жанр педагогической речи, «запрограммированный» на позитивный взгляд на педагога. | Анализ графических образцов с точки зрения определения их эмоциональной окрашенности.   | Графические образцы для анализа: фрагменты высказываний об учителе с негативной оценкой его деятельности.             |
| <p><b>Домашнее задание:</b> понаблюдайте за профессиональной деятельностью характеризуемого вами преподавателя, сделайте заметки о его пантомимическом поведении, задайте ему вопросы, связанные с его деятельностью, проинтервьюируйте его, если это необходимо. Создайте поликодовый элемент вашего будущего высказывания о педагоге.</p> |  |  |  |  |   |   |

На втором (в лабораторных условиях) студенты публично произносят подготовленные монологи, которые записываются на видеокамеру и впоследствии анализируются в ходе эвристической беседы.

На третьем этапе в ходе учебной практики по педагогической риторике закрепляются знания студентов о жанровой специфике творческого портрета учителя, выявляются особенности его использования в сфере профессиональной коммуникации, совершенствуются умения создавать и использовать творческий портрет учителя в лабораторных условиях вуза, проверяется их сформированность в реальных учебно-речевых условиях средней школы. С этой целью организуются индивидуальные и групповые консультации для студентов.

Анализ созданных высказываний студентов позволяет определить результативность предложенной методической системы.

Таким образом, предложенная нами система обучения студентов педагогического вуза, бывших школьников, созданию и использованию творческого портрета учителя как разновидности описания человека актуализирует их знания и умения, полученные в школе и связанные с созданием сочинений-описаний, совершенствует их коммуникативно-жанровые умения, являясь логичным продолжением традиционной методики работы над характеристикой человека в общеобразовательной школе.

Литература:

1. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5-9 кл.: учебник. – М.: Дрофа, 2006. – 330 с.
2. Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1973. – 384 с.
3. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
4. Доживём до понедельника: кинофильм / реж. С. Ростокский; в ролях: Вячеслав Тихонов, Ирина Печерникова, Нина Меньшикова; Киностудия им. М. Горького. – М.: Азимут, 2008. – 1 DVD. – Год выхода на экраны – 1968 г.
5. Никитина Е. И. Русская речь. Развитие речи. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 10-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. – 160 с.

6. Никитина Е. И. Русская речь. Развитие речи. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 224.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями). Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения – 11.07.2018).
8. Риторика: 10 класс: учеб. пособие для общеобразоват. школы / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-Инфо; Баласс ЛТД, 2002. – 272 с.
9. Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 14-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2007. – 286 с.
10. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (IV-VIII классы): пособие для учителей / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1978. – 283 с.
11. Теория и практика сочинений разных жанров: пособие для факультативных занятий. VII-VIII классы / под ред. Т. А. Ладыженской, Т. С. Зепаловой. – М.: Просвещение, 1970. – 271 с.
12. Русский язык: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. – 23-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2001. – 221 с.
13. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М.: 2004. – 221 с.

## **ГЛАВА 19. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГА**

**Койкова Эльзара Имдатовна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматривается рефлексия как способ самосовершенствования и развития профессиональных качеств педагога. Развитие интеллектуальных умений активизируют рефлексивные механизмы, которые способствуют вовлечению педагога в процесс профессионального самосовершенствования, побуждают к самостоятельному поиску новых знаний. Охарактеризованные технологии оказывают влияние на профессиональную деятельность педагога, помогают осознать инновации современности и принять их как условие повышения эффективности педагогического процесса в целом.

Ключевые слова: рефлексия, технологии, педагог, совершенствование, профессиональные качества, профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers reflection as a way of self-improvement and development of professional qualities of the teacher. The development of intellectual skills activates reflective mechanisms that contribute to the involvement of the teacher in the process of professional self-improvement, encourage self-search for new knowledge. The described technologies have an impact on the professional activity of the teacher, help to understand the innovations of modernity and accept them as a condition of improving the efficiency of the pedagogical process as a whole.

Keywords: reflection, technologies, teacher, improvement, professional qualities, professional activity.

Социальный заказ, который диктует новые требования к качеству образования, обоснован «вызовами времени» и основным факторам развития современного общества. В связи с этим возникает потребность в конкурентоспособном педагоге, который готов адаптироваться к изменяющейся социальной и образовательной действительности и выстраивать личностную траекторию непрерывного саморазвития и самосовершенствования.

Особые требования, предъявляемые в нормативно-правовых документах, к подготовке педагогических кадров, основываются на мобильности, умении принять самостоятельное решение, ответственности, активности и творчестве, которые будут фундаментом благополучия общества. Профессионально-педагогическая деятельность должна претерпеть реформы и качественные изменения, так как без активного действия педагога, невозможно осуществить прогрессивные изменения в образовании.

Осмысления педагогом необходимости самоактуализации, самоосуществления и самосовершенствования возможно через процесс включенности в самоанализ личностных структур и состояний собственного опыта. Личностное саморазвитие педагога его самосовершенствование включает в себя переход потенциальных особенностей и способностей личности в актуальные и выступает как основной механизм саморазвития. Возникновение внутренней мотивации педагога основывается на становлении рефлексивной позиции, а именно порождения нового знания в сознании личности педагога.

Дефиниция понятия «рефлексия» рассматривается в философии, педагогике и психологии.

В философии рефлексия рассматривается как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания, деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека...» [12, с. 501]. Такое философское определение дает возможность понимать этот термин, как человеческую способность размышлять о себе, анализировать собственное поведение, действия, наблюдать за своим внутренним состоянием. Так, по мнению А.Г. Спиркина способность к рефлексии формируется на определенном уровне развития личности, под влиянием социальных образов жизни [11].

Философская рефлексия предполагает поиск истины, но для поиска и рассуждений всегда необходимы знания или существующие противоречия, осмысление происходит уже сложившегося опыта и мироздания. В философии Гегеля рассматриваются две разновидности рефлексии, так теоретическая рефлексия дает возможность человеку во время рассуждений и размышлений найти ответы на возникшие вопросы. По

утверждению философа, теоретическая рефлексия дает возможность познать собственную сущность личности. Практическая рефлексия, обозначена Гегелем как движение к идеальному образу человека. Так как рефлексия анализирует сознание, обрабатывает уже готовый материал, например, наработанный педагогом в профессиональной деятельности, этот процесс мышления способен побуждать человека к осмыслению результатов своей деятельности и поиска мотивов, путей совершенствования в процессе непрерывного педагогического образования.

С точки зрения психологии и социальной психологии, рефлексия понимается как познание субъекта самого себя, а также понимание и восприятие того как он оценивается другими, то есть отражение позиции другого со своей точки зрения. Если рефлексия рассматривается как самопознание и познание другого, самооценка и оценка иной деятельности, самоинтерпретация и интерпретация другой действительности, то рефлексивность это предготовность к процессу рефлексии.

Последователи отечественных психологов Б.Г. Ананьева и Л.С. Выготского, которые рассмотрели теоретические подходы к изучению рефлексии, расширили и углубили содержательную основу изучаемого понятия. Так, на современном этапе, С.Ю. Степанова и А.В. Карпова определили понятия: «рефлексивная способность», «рефлексивная готовность», «рефлексивная компетентность», «рефлексивная культура». В контексте профессиональной педагогической деятельности рефлексивная способность может рассматриваться как способность осуществления анализа своей творческой, профессиональной активности, а рефлексивная готовность – это возможность актуализировать в себе способность к рефлексии, рефлексивная компетентность, как одно из профессионально-важных качеств личности, которое будет способствовать эффективной, результативной профессиональной деятельности через активизацию творческого подхода к педагогической деятельности и возможности саморазвития личности. Рефлексивная культура, предполагает включение в межличностную коммуникацию, через преодоление проблем, конфликтных ситуации, осмысления нового знания, ценностей, организация собственной деятельности на основе творчества, неординарности, импровизационной адаптированности.

Философский и психологический анализ понятия, дает нам возможность утверждать, что рефлексивное мышления, это неотъемлемая потребность развития интеллектуальной стороны личности. Самостоятельный поиск и жажда новых открытий, являются отправной точкой к педагогической рефлексии, которая и лежит в основе саморегуляции и оценки собственной образовательной деятельности.

Педагогическая рефлексия, отражает особенности профессиональной деятельности педагога и направлена не только на познание самого себя, но и на оценку и осмысления деятельности коллег, а также управления деятельностью обучающихся в процессе учебного взаимодействия.

В процессе организации взаимодействия, педагог переосмысливает свои отношения с обучающимися, изучает оценивание и понимание обучающимися его как учителя, изменяет своё представления об воспитанниках, тем самым корректируя и регулируя собственную профессиональную деятельность и поведение.

Однако рефлексивное управление доступно такому педагогу, который стремится к развитию самосознания, улучшения профессиональной деятельности и совершенствования профессиональных качеств.

Педагогическая рефлексия предполагает наличие аналитической позиции по отношению к самому себе и к другим субъектам образовательного процесса. Средством разрешения внутриличностных конфликтов и противоречий, является рефлексивность, в процессе которой происходит сопоставление и сравнение идеального, реального и рефлексивного.

Педагогическая рефлексия выступает как сущность педагогического процесса, целью которого является смена состояния деятельности, мотивов деятельности, эмоций и чувств, знаний, умений. Таким образом, педагогическая рефлексия – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого [3].

А.К. Маркова рассматривает педагогическую рефлексию как способность педагога видеть, чувствовать и мысленно представлять ситуацию и картину глазами обучающихся, творческий характер рефлексивных действий дает возможность творческого саморазвития и самосовершенствования педагога [5, с. 24].

Рефлексивные способности присущие педагогу способствуют развитию педагогической интуиции. Это особое качество личности, которое связано с педагогическим опытом, творчеством и помогает эмпатийному проникновению в эмоциональную сферу личности обучающихся [13].

Активизация рефлексивных процессов, переосмысление личного педагогического опыта, способствуют вовлечению педагога в процесс профессионального самосовершенствования.

Осознанное, мотивированное установление контакта педагога с социальной средой, в ходе которого, развиваются такие профессиональные качества личности, которые способствуют достижению успеха, высокой вершины профессиональной деятельности, зрелости в самообразовании, самоорганизации.

Профессиональное самосовершенствование педагога, может происходить, как и в соответствии с выстроеной личностно-индивидуальной траекторией, так и в соответствии с запросами и социальными требованиями.

Отправной точкой потребности совершенствования, педагог может найти в осознание своей роли в профессиональной деятельности, последствий своих педагогических решений, умение прогнозировать перспективы и способность к самоконтролю и саморазвитию.

Поступенность самосовершенствования личности педагога должно включать в себя, самодиагностирование, выявления уровня своего профессионализма, планирование и построение системы целей, выбора средств и способов достижения целей, коррекция целей на основе полученных результатов, соотнесение с реальной профессиональной деятельностью.

Выстраивая индивидуальную, неповторимую форму профессиональных отношений педагог участвует в профессиональной социализации, усвоения опыта и культуры, а социальные условия могут позволить или ускорить, или замедлить этот процесс.

Не менее важное условие в самосовершенствовании педагога, является сформированная положительная установка на профессию педагога и самообразование.

Активизация самосовершенствования педагога, может быть прогрессивна, если личность педагога находится в рефлексивной позиции. Использование рефлексивного подхода в развитии педагогического мастерства позволяет формировать у педагога сложные рефлексивные способности и умения использовать их в учебно-воспитательном процессе (М.М. Карнелович) [2].

Самоидентификация субъекта в педагогическом процессе задействует несколько видов рефлексии. Так, интеллектуальная рефлексия, включая мыслительные процессы в осмыслении своей профессиональной деятельности, критический анализ, оценку, способствует активизации исследовательской позиции педагога.

В процессе взаимодействия с социальной средой, педагогическим коллективом, субъектами обучения необходимо переосмысливать и реорганизовывать общую деятельность, в связи с возникновением противоречий и поиска новым норм организации взаимодействия, в данном случае педагог задействует кооперативную рефлексию.

На протяжении длительной профессиональной деятельности у педагога возникают собственные представления об субъектах учебно-воспитательного процесса, их поведении, действиях, в данном случае необходимо также переосмысление и новое познание в контексте скрытых целей и мотивов поведения, умения предвидеть и допускать возможность изменения в определенных ситуациях, принятие новых фактов поведения субъектов взаимодействия и формирование нового мнения о них. Таким образом, происходит проявление социально-перцептивной рефлексии, основной которой является чувство сомнения, постоянный самоанализ, самоконтроль и желание проникнуть в истинные причины и мотивы поведения.

Преподавательская деятельность всегда нацелена на получение результата, если позитивный результат не получен, происходит переосмысление как собственных методов и приемов обучения и воздействия на обучающегося, так и личностных, субъективных свойств участников учебно-воспитательного процесса. Рефлексируя педагога, помогает решать нестандартные задачи, творчества в познание и импровизации в педагогическом общении. Таким образом, социально-перцептивная рефлексия выполняет функцию регуляции в педагогическом общении, для выстраивания эффективной стратегии и тактики педагогического воздействия.

Как уже отмечалось ранее, не мало важное значение для процесса профессионального самосовершенствования имеет личностная рефлексия. Педагог свой образ осознает, как в педагогической деятельности, так и в педагогическом общении, и в личностном саморазвитии, в результате пересечения этих взаимодополняющих систем, происходит осознание своих сильных и слабых сторон, психологической и профессиональной зрелости, что и является одним из важных факторов профессионально-личностного самосовершенствования.

С помощью личностной рефлексии педагог осознает свой опыт первоначальной профессиональной деятельности, анализирует и обобщает собственные личностные особенности, при этом выявляет те компоненты и ресурсы, которые были в наличии, но не были использованы в профессиональной деятельности. Такая форма рефлексии способствует выявлению личностных ошибок и причин профессиональных неудач и отсутствие успеха, результативности собственной деятельности. Оценивая и осмысливая себя актуального, педагог строит свой образ в перспективе. Данный вид рефлексии является одним из важных регуляторов самосовершенствования, поскольку интегрирует представления педагога о жизненной перспективе, ценностях и мотивах деятельности. В процессе осуществления личностной перспективной рефлексии личность создает новые способы выхода из кризиса.

Следующий вид рефлексии, помогает определить, и осознать педагогу отношение к нему всех субъектов взаимодействия. Коммуникативная рефлексия дает возможность понять, как воспринимают, оценивают, принимают его другие. Данный вид рефлексии является основой самокритичности педагога, который позволяет адекватно оценить свои притязания и другие свойства.

Коммуникативная рефлексия воздействует на результат и процесс педагогического общения, и выступает стилиевой характеристикой профессиональной деятельности педагога. И так, оценивая важность рефлексивного компонента в процессе самосовершенствования, необходимо отметить, что продуктивность и результативность профессиональной деятельности педагога, зависит от его рефлексивности и профессионального сознания.

Подключая, все охарактеризованные выше виды рефлексии, педагог выстраивает логику проектно-рефлексивной деятельности, поэтапное освоение механизмов самоотображения при организации процесса совершенствования профессиональных компетенций актуализирует метокогнитивные умения.

Этапность процесса самосовершенствования предполагает овладение системой умений, которые включают в себя:

- 1) диагностирование и осознание того, какой опыт и знание уже имеются, и предвидение знаний, которые бы повлияли на эффективность преподавательской деятельности и личностное развитие;
- 2) целеполагание и построение программы профессионального самосовершенствования, постановка и решение задач;
- 3) предвидение путей осуществления программы, создание необходимых условий для ее реализации;
- 4) регулирования собственных действий, контроль успешности личностного саморазвития;
- 5) осмысление и оценка достижений, сопоставление поставленных целей с полученным результатом;
- 6) учитывать полученный результат и в связи с этим выстраивать дальнейшую траекторию профессионального самосовершенствования, предвидение новых возможностей для работы над самим собой.

Таким образом, система умений определяет и развивает способность педагога к самомотивации учебной деятельности к ее саморегуляции и самооценке.

Развитие культуры рефлексивного мышления, наиболее эффективно технологиями, которые формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы. Важным качеством данных технологий является их рефлексивность, так как они основаны на личностных механизмах мышления: осознании, самокритике, самооценке.

Технология критического мышления, как никогда актуальна, так как она формирует навыки работы с информационным потоком, совокупность приемов помогает формировать умение выражать мысли корректно по отношению к другим участникам педагогического процесса, выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Овладевая исследовательской культурой, и оценочным, рефлексивным мышлением, для педагога знания является не основной целью и конечной точкой, а отправной новой информацией с наложением на собственный опыт, которые позволят активизировать творческую, исследовательскую деятельность [6].

Создание ассоциаций в рамках постижения новых знаний мотивирует дальнейшую работу над процессом самосовершенствования.



Первая стадия технологии критического мышления – стадия вызова, это и есть актуализация имеющегося опыта.

Вторая стадия – осмысление новой информации, работа с материалом, фиксация собственного понимания и восприятия, увиденного и услышанного, что позволяет отследить погружение и постижение нового информационного пространства.

Размышление, аналитическая переработка информации ее творческая интерпретация – это третья стадия данной технологии. Формирование личного отношения к полученным знаниям, обсуждение и введение в практику новых средств и методов педагогической деятельности. Приобретение новых коммуникативных навыков в процессе дискуссии и обсуждения своего рефлексивного продукта.

Методические приемы, которые используются в изучаемой технологии, включают активное письмо и слушание и работу в группах, которая позволяет сопоставлять своё мнение иному и обучаться многогранной стратегии построения образовательного процесса.

Д. Халперн отмечает, что человек, желающий воспользоваться своим критическим мышлением, должен обладать рядом качеств: готовностью к планированию, гибкостью, но при этом и настойчивостью, готовность исправлять свои ошибки, осознавать ход собственных мыслей, доносить до других участников образовательного процесса принятые решения, готовность к компромиссам [3].

Технология критического мышления способствует открытости педагога к новому и укреплению ответственности за профессиональную деятельность, в процессе анализа собственной деятельности, стать практиком, который готов поделиться своим передовым педагогическим опытом, а также быть источником ценной профессиональной информации для коллег и обучающихся.

Применяя данную технологию, для совершенствования профессиональных компетенции, педагог также может использовать механизм рефлексии на уровне педагогического процесса.

Таким образом, теоретический материал можно представлять для обучающихся не просто как «хранилище неподвижной информации», а как источник для рефлексивного осмысления, исследования, базирующиеся на необходимых теоретических репродуктивных знаниях [3].

Технология активного обучения или метод актуализации рефлексии, предполагают следующие пути профессионального совершенствования педагога:

- методы решения разнообразных задач с проблемно-конфликтным содержанием;
- методы, обеспечивающие структурирование ситуации или проблемы и позволяющие проанализировать данную ситуацию как содержание значительно более широкого контекста;
- общение с реальным или идеальным значимым «другим»;
- методы групповой психотерапии (групповая дискуссия и др.);
- методы по организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи;
- методы и приемы по развитию рефлексии в процессе общения с экспериментатором;
- методика включенного конфликта;
- метод целенаправленного формирования организованного мыслительного рассуждения в ходе коллективного осуществления мыслительной деятельности;
- метод проблематизации и идеализации;
- приемы дистанцирования и децентрирования;
- рефлексивные игры, предполагающие выделение многоуровневого рефлексивного плана сознания; организационно-деятельностные игры; экзистенциально-креативные игры; инновационные и организационно-обучающие игры; ролевые и имитационные игры [10].

Формируя себя как личность, педагог оттачивает навыки коммуникации и восприятия. Развивая себя как внимательный слушатель и человек готовый к принятию иной точки зрения, в процессе повышения профессионализма, необходимо обратиться к технологии ассертивного обучения (К. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери) [1]. Недостаточно стремления и желания достичь высот в педагогической деятельности, личная ответственность за поставленные цели и выполнение всех этапов программы саморазвития как раз и составляет ассертивность. Наличие самоуважения и толерантности по отношению к другим участникам образовательного процесса является основной составляющей ассертивности. В основе технологии лежит эффективное общение, в котором формируется модель ассертивного поведения – уверенности и позитивной установки. Методы и приёмы ассертивной технологии включают в себя тренинги, дискуссии, ролевые игры, разборы и анализ критических ситуаций и задач.

Технология контекстного обучения, также основывается на рефлексивных механизмах. Данная технология позволяет моделировать предметное и социальное содержание деятельности. Педагог в конкретной ситуации задействует систему внутренних и внешних факторов, при этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

В основе контекстного обучения разбор ситуаций, таким образом особая роль в концепции контекстного обучения принадлежит понятию «профессионального контекста» – совокупности предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Одной из наиболее эффективных технологий совершенствования профессионально значимых умений признается специально организованный тренинг.

А.К. Маркова использует термин «профессиональный тренинг», определяя его как систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию необходимых профессиональных качеств [5]. Профессиональный тренинг выполняет преобразующую, корректирующую и профилактическую функции. Выделены разнообразные задачи, выполняемые профессиональным тренингом, в том числе: активизация мотивационной сферы как эффективный поиск новых мотивов, ценностей, смыслов, целей профессиональной деятельности; развитие эмоциональной гибкости, овладение собственным состоянием в профессиональной деятельности; для реализации профессиональных мотивов овладение новыми средствами, техниками, приёмами и технологиями, стимулирование операциональной сферы; совершенствование умений и навыков управления, сотрудничества и взаимодействия с участниками педагогического процесса; формирование имиджа профессии и повышение социального статуса; акцентирование на проблемном поиске и творческом решении, готовности к инновациям; стимулирование осознания профессиональных задач

будущего возраста, осознание психических качеств личности и деятельности в предстоящем возрасте; усиление потребности и способности в построении позитивной Я-концепции, самопринятия в профессии; развитие потребности и способности индивидуального самовыражения в профессиональной деятельности; побуждение к процессу постоянного профессионального самосовершенствования, апробации разных стратегий профессионального роста [2].

Тренинговые технологии способствуют пополнению арсенала профессиональных рефлексивных умений. Так, рефлексивный тренинг помогает расстаться педагогу с укоренившимися стереотипами, отрицательными установками и возникшими, в процессе профессиональной деятельности, эталонами [8, с. 52]. Рефлексивный тренинг предполагает соблюдение принципов активности, творческой позиции, осознание своего поведения, партнерского общения.

«Рефлексивно-перцептивный тренинг», рассматривают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, основываясь на представлении о едином рефлексивно-перцептивном анализе, основная цель которого заключается в освоение участниками приемов и методов более глубокого проникновения в собственную личность, ведущее к расширению возможностей самоанализа (рефлексии) и к более адекватному познанию других людей (перцепции), преимущественно в профессиональной сфере» [9, с. 342].

В качестве средства развития рефлексивных умений у педагогов может также выступать рефлексивный тренинг-семинар как цикл обучения посредством опыта [7].

Для проявления личностный технологии важное значение имеет применения диалоговых технологий или интерактивных, с ними связана индивидуальность и направленность личности, через которую проявляются умения: оценивания и видения себя, восприятие своей деятельности с позиции другого субъекта, регуляция педагогической деятельности и общения.

Все рефлексивные технологии носят проблемный характер и содержат различные уровни проблематизации.

Интерактивные технологии опираются на межличностную коммуникацию, которая реализуется на основе единого для всех проблемного поля и соотнесения его с имеющимся жизненным и профессиональным опытом; направлены на снятие межличностных и барьеров, выход за рамки формальных отношений и формирование личностной включенности участников.

Использование рефлексивных технологий способствуют совершенствованию ряда профессиональных умений, качеств и компетенций. Развитие умений постановки и решения проблем, умений коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных педагогических ситуаций, помогают педагогу соотнести личные ценности с целями и ценностями профессиональной деятельности, побуждают к самосовершенствованию и саморазвитию.

#### Литература:

1. Бек, А., Раш, А., Шо, Б., Эмери, Г. Когнитивная терапия депрессии [Текст] / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – М.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Карнелович, М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса Пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Мн.: Университетское, 2000. – 95 с.
4. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская, И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 375 с.
6. Муштавинская, И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема [Текст] [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 146–151. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>.
7. Овчинникова, И.С., Кобзева, Н.А. Тренинг как технология активного обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1239–1241. – URL <https://moluch.ru/archive/90/18587/>.
8. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева [и др.]; Институт тренинга; под общ. ред. Н.Ю. Хрящевой – СПб.: Речь, 2006. – 256 с.
9. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
10. Ревякина, И.И., Белкина В.Н. Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-metody-obucheniya-v-professionalnoy-shkole>.
11. Спиркин, А.Г. Сознание / А.Г. Спиркин // Философская энциклопедия / редкол.: Е.Ф. Губский [и др.]. – М., 1970. – Т. 5. – С. 46.
12. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Л.Ф. Ильичев (гл. ред.) [и др.]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 499–502.
13. Щербаклова, Т.Н. Интуиция как компонент педагогического творчества современного педагога [Текст] [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 273–275. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6532/>.

## ГЛАВА 20. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

**Кочетова Ирина Викторовна**  
кандидат педагогических наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**Мумряева Светлана Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**Егорченко Игорь Викторович**

доктор педагогических наук, доцент

Средне-Волжский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (г. Саранск)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей организации самостоятельной работы в процессе обучения математическим дисциплинам иностранных студентов в вузе. Выполнен анализ опыта методистов и преподавателей в данной области. Выявлены основные проблемы организации самостоятельной работы при обучении иностранных студентов, раскрыты пути их решения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучение математике, иностранные студенты, вуз.

Annotation. This research is devoted to the study of the peculiarities of organizing independent work in the process of teaching mathematical disciplines of foreign students in a university. An analysis of the experience of methodologists and teachers in this field is performed. The main problems of organization of independent work in teaching foreign students are revealed, ways of their solution are revealed.

Keywords: independent work, teaching mathematics, foreign students, university.

Современное состояние и развитие ведущих направлений политики российского государства в области внешней экономики обусловлено нарастающими условиями жесткой конкуренции на международных рынках товаров и услуг. Одним из ведущих факторов развития российского экспорта научной и технической продукции, является подготовка зарубежных специалистов как в учебных заведениях Российской Федерации, так и в филиалах отечественных вузов за рубежом. Это обстоятельство вызывает необходимость выработки в России государственной политики в отношении экспорта национальных образовательных услуг и, как следствие, формирования приоритетной экспортной отрасли сферы услуг – экспорта образовательных услуг сферы высшего образования [4, 6, 13].

В связи с этим перед вузами Российской Федерации обозначены новые сложные организационно-методические задачи, связанные с покорением международного рынка образовательных услуг, разработкой и позиционированием конкурентоспособных и востребованных образовательных продуктов [2].

Российское высшее образование имеет ряд конкурентных преимуществ, среди которых: фундаментальность русского образования наряду с опытом создания лучшего в мире образования; имеющийся богатый опыт обучения иностранцев, традиционно высокий уровень преподавания (в том числе дисциплин естественно-технического и математического профиля); относительная дешевизна образовательных услуг. Данные аспекты обуславливают желание значительной части иностранной молодежи в получении российского образования.

Следует отметить, что многие российские вузы активно развивают международную сферу деятельности, в том числе – привлечение иностранных студентов для обучения.

В связи с этим, актуальной задачей для высших учебных заведений Российской Федерации является организация эффективного процесса обучения иностранцев, обеспечивающего высокое качество образовательных услуг и позволяющего грамотно реализовывать современные концепции преподавания по выбранным ими специальностям. Данная задача является комплексной [16].

Обучение иностранных студентов математическим дисциплинам в Российской Федерации сопровождается определенными трудностями, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели образовательного учреждения. Специфика методики обучения математике обусловлена рядом факторов.

С одной стороны, язык математики универсален. Математические символы, формулы, способы и приемы решения имеют одинаковый смысл на всех языках. Это способствует тому, что студенты быстрее усваивают и запоминают новые слова, термины, способы построения фраз на русском языке.

В то же время, из-за существующего языкового барьера, серьезное внимание необходимо уделять объяснению значений математических терминов, специфических оборотов речи, способствовать пополнению активного словарного запаса студентов и овладению ими основных грамматических конструкций русского языка.

С другой стороны, на учебных занятиях преподаватели сталкиваются с различиями в базовой математической подготовке студентов, а также особенностями воспитания, культуры, менталитета иностранных студентов.

Одним из главных факторов в обучении иностранцев выступает самостоятельная работа студентов, организация которой является важной педагогической задачей обучения. Это объясняется тем, что высокий уровень самоорганизации обуславливает успешность в учебной деятельности, а также является необходимой основой для будущего развития в выбранной профессии студентов.

Самостоятельная работа является приоритетным фактором оптимизации образовательного процесса в вузе при обучении математике. И, как следствие, приобретает в связи с данными тенденциями доминирующую роль в процентном соотношении по сравнению с работой в аудитории под руководством преподавателя [1].

Для современной системы образования характерно, что самостоятельная работа студентов выступает одним из наиболее значимых элементов российского профессионального образования.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов, в частности, при изучении специальных дисциплин, в том числе математических, является сложным процессом, требующим грамотного подхода. Качество и результативность учебной деятельности обусловлены уровнем сформированности у студентов навыков самостоятельной работы, их готовностью к учебной и научно-исследовательской деятельности. «Период обучения в ВУЗе ознаменован формированием основ профессионализма, поэтому овладение студентами методов и методик самостоятельной работы при изучении профильных дисциплин является одним из важнейших составляющих развития студента как личности и как будущего профессионала» [17].

Опыт работы с иностранными студентами, а также анализ результатов научных исследований образовательного процесса с иностранцами свидетельствуют о том, что значительная их часть, особенно на первом этапе обучения в вузе, не владеет умениями и навыками самостоятельной работы, не способна к рациональной организации своей деятельности. У многих иностранных студентов не сформировано умение анализировать поставленные задачи, отсутствует навык работы с учебником и другими источниками информации [10].

Процесс организации самостоятельной работы для иностранных студентов требует особой внимательности со стороны преподавательского состава. Так как обучение осуществляется на фоне адаптации, с которой сталкиваются студенты-иностранцы.

Проблема адаптации является одной из главных проблем для иностранных студентов любого вуза. Она в той или иной степени присутствует непрерывно в течение всего периода их обучения в образовательном учреждении. Учебная адаптация происходит поэтапно. Причем, следует отметить, что на каждом этапе обучения требования, предъявляемые к студентам-иностранцам, различны. Как и сами условия их обучения [7, 19].

Кроме этого, иностранные студенты сталкиваются с проблемой социальной адаптации, бытовыми и коммуникативными проблемами.

Решению данных вопросов и преодолению указанных проблем способствует обучение иностранных студентов в вузе вместе с российскими студентами, активное участие в деятельности органов студенческого самоуправления, студенческих научных обществах, в художественной самодеятельности, занятия в спортивных, творческих и других секциях. Данные аспекты, в свою очередь, создает благоприятные условия для мотивации учения.

Другой значимой проблемой, с которой сталкиваются иностранные граждане в российских вузах является необходимость совершенствования знаний русского языка наряду с получением профессиональных навыков.

Даже у студентов-иностранцев, владеющих русским языком, возникают некоторые трудности в начале обучения, обусловленные языковыми различиями. В частности, профессиональная подготовка иностранным студентам ведется на иностранном для них языке (русском).

Важными в обучении иностранцев являются учебно-познавательные проблемы, к которым, например, относятся различия в системах образования и организации учебного процесса.

В данном аспекте приоритетом становится понимание иностранными студентами, что самостоятельная работа в процессе обучения способствует формированию самосовершенствования и активизирует желание научно-познавательной деятельности, что развивает студента как личность. Также самостоятельная работа студентов (в том числе иностранных) содействует углублению и расширению знаний, развитию творческих способностей, применению теоретических знаний и навыков на практике [17].

Авторы ряда исследований отмечают, что «при реализации иностранными студентами самостоятельной работы в процессе обучения необходимо решение следующих задач:

- обучение и совершенствование языку страны обучения и проживания;
- эффективное применение базовых знаний, умений и навыков;
- систематизация и закрепление полученных теоретических и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- развитие познавательных способностей и активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам» [17].

Существуют различные формы самостоятельной работы иностранных студентов, выступающей в качестве условия повышения самоорганизованности и саморазвития личности. Наиболее оптимальными среди них являются внеаудиторная, аудиторная и информационно-коммуникативная формы самостоятельной работы студентов. Каждая из данных форм предполагает педагогическое воздействие, осуществляемое преподавателем как непосредственное целенаправленное обучение студентов самостоятельной работе, так и опосредованное руководство через систему учебных материалов и программ [2].

Внеаудиторная самостоятельная работа является классической традиционной формой. Предполагает самостоятельное выполнение учебных заданий в произвольном режиме времени в удобные для студента часы. Внеаудиторную самостоятельную работу организует по схеме, предложенной преподавателем.

Аудиторная самостоятельная работа осуществляется на занятиях под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения определенного задания можно получить консультацию. Осуществление самостоятельной работы в аудитории требует от студентов выполнения определенного набора действий: понимание и осознание учебной задачи, четкое определение цели, способов ее реализации и программу шагов для ее достижения, результативный самоконтроль в процессе выполнения указанных действий. Кроме этого данная форма самостоятельной работы предполагает ответственность и инициативность студента, умение выполнять анализ собственной учебной деятельности, определять самооценку [2, 17].

Информационно-коммуникативная форма определяет самостоятельную работу студента с активным использованием информационных технологий. К современным информационным технологиям в самостоятельной работе студентов относят [17]:

- электронные учебники;

- специальные программы для повторения пройденного материала или систематизации знаний;
- программы для просмотра удаленных информационных ресурсов из банков и баз данных;
- автоматизированные системы контроля знаний, текстов, оценки умений и навыков, онлайн тесты и т.д.

Для рассмотрения вопросов применения информационных технологий в целях повышения уровня математической подготовки в рамках традиционных форм обучения можно использовать исследования многих авторов. Так, например, Зайцева О. Н. рассматривает способы организации самостоятельной работы при обучении математики студентов - медиков с помощью web 2.0 - технологии. При этом выделяются основные направления работы:

- 1) «возможность преподавателю и студентам самостоятельно наполнять сайты содержимым - необходимым учебным материалом, комментариями к выполнению заданий, разъяснениями и т.п.;
- 2) возможность указания постоянных ссылок на опубликованные материалы;
- 3) возможность решения проблемы классификации учебных материалов с помощью введения системы меток и закладок;

4) возможность визуализации динамических отношений между участниками сетевых сообществ, категориями статей, отдельными статьями» [9]. Используя перечисленные преимущества, автор разрабатывает дидактический комплекс, представляющий собой учебные модули, содержащие основной и дополнительный теоретический материал, систему практических заданий. В каждом модуле предусмотрены блок самоконтроля и самооценки знаний, задачи для тренинга, система online-общения студентов друг с другом и с преподавателем, создание глоссария, тематических карточек и т.п. «Для достижения высокой эффективности при работе с дидактическим комплексом обеспечена разноуровневость заданий, информационная насыщенность интерактивной образовательной среды, целостность процедур решения задач, внутрисредовая интеграция знаний в содержании и структуре интерактивного взаимодействия» [9]. Несомненно, перечисленные возможности использования информационных технологий в самостоятельной работе студентов-иностранцев способствуют повышению эффективности процесса обучения математики.

Ряд исследователей отмечают в качестве эффективного средства самостоятельной работы иностранных студентов применение метода «кейс-стади» для решения ситуационных задач. Достоинством данного метода является развитие системы ценностей студентов, профессиональных и жизненных позиций, а также становление своеобразного профессионального мироощущения, что эффективно помогает адаптироваться и «раскрыться» в процессе обучения. При данном методе разрушается дефект традиционного обучения, который, во многом, связан с безэмоциональностью, где-то даже монотонностью, изложения изучаемого материала [17].

Эффективность самостоятельной работы обусловлена в значительной мере личностными особенностями студента и его индивидуальными психологическими характеристиками.

Важными психолого-педагогическими условиями эффективности самостоятельной работы студентов-иностранцев выступает, прежде всего, формирование интереса к выбранной профессии, ее особенностей и специфики, а именно: взаимоотношения между студентами и преподавателем в процессе обучения; уровень сложности заданий для самостоятельной работы, а также вовлеченность студентов в деятельность, отражающую специфику будущей специальности.

Данные аспекты позволяют говорить об усилении мотивации, как фактора заинтересованности в достижении результата в процессе выполнения самостоятельной работы студентом, особенно иностранцем. Как правило, мотивация учения у иностранных студентов выше, чем у российских. Данный факт, безусловно, сказывается на старательности и прикладываемых студентами усилиях при обучении.

Выделяют основные виды мотивации самостоятельной работы студентов [17]:

- внешняя мотивация, характеризующая зависимость будущей карьеры от результатов обучения в ВУЗе;
- внутренняя мотивация, определяющая склонности, желания, нацеленность и способности студента к обучению;
- учебная (процессуальная) мотивация, отражающая понимание студента значимости и полезности выполняемой работы, как со стороны подготовки его в качестве будущего профессионала, так и со стороны личностного роста.

Важно учитывать уровень сложности самостоятельной работы, который не должен быть слишком простым, а именно, ниже уровня способностей иностранных студентов. Поскольку только поступательное развитие адаптации в процессе обучения, накопление новых знаний может дать положительный эффект. Затем сложность заданий для самостоятельной работы нарастает. Осуществляется данный процесс, как правило, по трем направлениям:

- увеличение объема заданий самостоятельной работы;
- увеличение сложности содержания задач;
- изменение методов инструктирования и поступательное уменьшение помощи со стороны преподавателя в решении поставленных задач.

В современных условиях модернизации профессионального образования, оптимизации учебного процесса наблюдается ориентированность его на самостоятельную работу студентов и максимизация ее эффективности. Данная тенденция предполагает увеличение в учебных планах вузов объема часов на самостоятельную работу.

В этой связи необходимым условием для эффективной реализации самостоятельной работы студентов-иностранцев является модернизация учебно-методической и материально-технической базы в ВУЗах, позволяющей на должном уровне самостоятельно освоить дисциплину, а также их доступность и понятность для иностранных студентов.

Большое значение при работе с иноязычной аудиторией является подбор рекомендуемой литературы. Преподаватели отмечают, что иностранные студенты испытывают серьезные трудности в работе с учебником. Как правило, не просто подобрать один-два учебника по отдельным разделам курса математики, соответствующие программе конкретного курса. Многие учебные издания являются сложными для студентов в языковом и методическом отношении [10].

В связи с этим очевидна необходимость разработки собственных методических и учебных пособий как для подготовки студентов на этапе довузовской подготовки, для дополнительного образования, так и по программе высшей школы. Данные учебные пособия должны содержать основной материал по программе конкретного математического курса, изложенный в четкой форме, с большим количеством наглядных

графических иллюстраций. В них должно применяться минимум лексики и несложные грамматические конструкции. Важным требованием к оформлению является то, что все основные определения и формулировки четко выделены, что способствует восприятию учебного материала [10].

Создаваемые учебные пособия должны быть ориентированы непосредственно на иностранных студентов, на их уровень владения языком. Они должны являться необходимым дополнением к рекомендуемой литературе.

Таким образом, эффективность самостоятельной работы иностранных студентов напрямую определяется условиями, обеспечивающими организацию, планирование, управление и контроль над комплексом действий, посредством которых студенты приобретают необходимую компетентность в рамках будущей профессии, а также развивают навыки самореализации.

Еще одним важным этапом формирования навыков самостоятельной работы студентов-иностранцев является практика применения полученных знаний и навыков. В рамках практических занятий студенты расширяют, углубляют полученные теоретические знания, приобретают и совершенствуют практические навыки, получают опыт коллективной работы [17].

В процессе математического образования иностранных студентов в контексте организации самостоятельной работы ряд исследователей указывают на необходимость следования определенным принципам обучения [12]:

1. Принцип визуализации информации.

Согласно ему, применение математических символов, выражений, графиков является эффективным средством наглядности, создает смысловую опору, направляет мыслительную деятельность обучающихся, при этом снижая влияние языкового барьера и повышая доступность обучения.

2. Принцип инвариантности математических компетенций по отношению к языку обучения, в основе которого находится универсальность математических знаний, выбор методов и средств для решения конкретных практических задач.

3. Принцип повторяемости математической терминологии, согласно которому все новые изучаемые термины должны быть записаны и прочитаны студентами.

4. Принцип индивидуализации в организации образовательного процесса, который позволяет добиться, чтобы освоение образовательной программы стало значимым, индивидуально мотивированным для конкретного студента. Содержание процесса обучения, его структура должны формироваться с учетом образовательных и познавательных потребностей обучающихся.

5. Принцип мотивации.

Таким образом, самостоятельная работа иностранных студентов в современном образовательном процессе является не только неотъемлемой частью учебного процесса, но и направлена на развитие, самоорганизацию, самореализацию и самосовершенствование студента, как в профессиональном, так и в личном росте.

Успех самостоятельной работы зависит от качества педагогического диалога между преподавателем и студентами.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Методика обучения иностранных студентов математическим дисциплинам».

#### Литература:

1. Анипкина Л. Н. Методические особенности организации самостоятельной работы студентов, изучающих РКИ в вузе // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2015. – № 5. – С. 230-235.
2. Байденко В. И. Российский университет в европейском пейзаже // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 66-70.
3. Богина Л. В. Самостоятельная работа как один из важнейших факторов подготовки иностранных студентов подготовительного отделения к обучению в вузе // Мир медицины и биологии. – 2013. – Т. 9. – № 2-9 (37). – С. 23-25.
4. Галушкина М. Экспорт образования // Эксперт. – 2004. – № 28-29. – С. 29-35.
5. Глазырина Е. Д. Пути улучшения организации учебного процесса иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 3. – С. 1-7. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/117-13325> (дата обращения: 18.06.2018).
6. Дмитриев Н. М. Экспортный потенциал российских вузов: дис. ...докт. социолог. наук. – М., 2003. – 440 с.
7. Дубинина Г. А. Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке // Вестник Московского лингвистического университета. – 2014. – Вып. 12 (698). – С. 158-165.
8. Ефремова О. Н. Специфика преподавания математики иностранным слушателям подготовительного отделения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12182> (дата обращения: 20.06.2018).
9. Зайцева О.Н. Организация самостоятельной работы при обучении математике студентов-медиков с помощью Web 2.0-технологии // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №1. – С. 404-407.
10. Изотова О. В. Некоторые подходы к обучению иностранных студентов // Научный вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность вузов. – 2007. – №116. – С. 71-76.
11. Kadakin V. V., Shukshina T. I. The training of teachers in terms of network interaction of educational institutions // Arts and Humanities in Higher Education. – 2015. – № 23. – P. 93-98.
12. Козырева А. В. Особенности обучения иностранных студентов математике // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – № 3 (83). – С. 128-133.
13. Косевич А. В. Проблема экспорта российских образовательных услуг в условиях обострения международной конкуренции // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 6 (221). – Экономика. – Вып. 31. – С. 22-28.

14. Кочетова И. В. Особенности преподавания математических дисциплин иностранным студентам в вузе // Учебный эксперимент в образовании. – 2017. – № 3 (83). – С. 26-30.
15. Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». – Выпуск 3. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та. – 2005. – 172 с.
16. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направления его развития // Язык и культура. – 2010. – № 4. – С. 123-136.
17. Свиридова Г. Ф. Организация самостоятельной работы иностранных студентов как механизм адаптации и профессионального развития [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps\\_16/2/sviridova.pdf](http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/sviridova.pdf) (дата обращения: 22.06.2018).
18. Степанян И. К. Особенности преподавания математики для слушателей – иностранцев на подготовительном факультете Финансового университета // Инновационные идеи и подходы к интегративному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы междуш. школы-конф. (Санкт-Петербург, 27-30 марта 2017 года). – СПб, 2017. – С. 181-182.
19. Фетисова Е. В. Особенности преподавания математики иностранным студентам, обучающимся на русском языке // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 71-75.
20. Шишкина С. И. Особенности преподавания математики иностранным студентам [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н. Э. Баумана). – 2015. – № 12. – Режим доступа: <http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/325.html> (дата обращения: 12.06.2018).

## **ГЛАВА 21. ПРАКТИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Легенчук Дмитрий Владимирович**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Курганский государственный университет» (г. Курган);

**Легенчук Елена Анатольевна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Курганский государственный университет» (г. Курган)

Аннотация. В монографии рассматриваются некоторые аспекты практической реализации разработанной авторами концепции преемственности среднего и высшего профессионального образования и ее внедрения в деятельность многоуровневых образовательных учреждений, как одного из направлений реформирования современного российского образования, поиск путей оптимизации которого является одной из задач современной педагогической науки. Концепция, как способ формирования ожидаемых образовательных результатов представляется эффективным средством для наиболее полной оценки различных направлений оптимизации образовательного процесса. Авторами описан практический опыт реализации деятельности регионального многоуровневого образовательного комплекса.

Ключевые слова: исследование, концепция, модель, образование, образовательный комплекс, обучение, преемственность, педагогические цели, принципы, процесс, система, система образования, средства, цель.

Annotation. The monograph considers some aspects of the practical implementation of the concept of continuity of secondary and higher professional education developed by the authors as one of the directions of reforming modern Russian education, the search for ways to optimize which is one of the tasks of modern pedagogical science. The concept as a way of formation of expected educational results is an effective tool for the most complete assessment of various areas of optimization of the educational process. The authors describe the practical experience of implementation of the regional multi-level educational complex.

Keywords: research, concept, model, education, educational complex, training, continuity, pedagogical goals, principles, process, system, education system, means, goal.

Развитие отечественной системы образования тесно связано с ростом востребованности специалистов, готовых реализовать принцип «образование через всю жизнь», что, безусловно, предъявляет особые требования к совершенствованию системы непрерывного профессионального образования. Введение в высшую профессиональную школу бакалавриата, сокращение специалитета, полностью изменяет соотношение компонентов образования, между специальной и общепрофессиональной подготовкой.

Существующий компонент специальной подготовки предполагает выравнивание приоритета в пользу общепрофессиональной подготовки. Требования рынка связаны с подготовкой компетентного, конкурентноспособного, предприимчивого специалиста выстраиваются в пользу профессионально мобильного бакалавра, специалиста. С учетом этого появляется диада общепрофессиональная подготовка (ОПП) – профессионально-мобильный работник (ПМР), а конкурентно способный работник образует диаду, в которой выпускник-специалист, профессиональным и компетентным содержанием которого являются межпредметные, межпрофессиональные компоненты замыкается на подготовку профессионально мобильного работника и уже появляется триада: Профессионально мобильный работник – Компетентный работник-специалист (узкой направленности). Все это позволит повысить конкурентноспособность выпускника, т.е. появится система подготовки из 4-х компонентов:

Профессионально мобильный – компетентный – конкурентноспособный - бакалавр и специалист.

При этом между бакалавром и специалистом существует диалектическое противоречие: специалист более успешен в рамках узкой специальности, но ограничен в мобильности, бакалавр - более успешен, как профессионально мобильный, но ограничен, как специалист узкого профиля.

Существующая ситуация, когда на лицеях, колледжи, вузы объединяются в учебные комплексы, реализующие преемственность в обучении, воспитании и развитии будущих специалистов, гарантируя тем

самым процесс непрерывного повышения уровня профессионального образования, способствуя тем самым оптимизации подготовки обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности.

В Курганской области в сфере подготовки кадров для социальной сферы и учреждений образования, крайне востребованных на начало 2000 годов, сложилась крайне неприятная ситуация, потребовавшая комплексного ее решения, одним из направлений которого и явилась разработанная нами и апробированная на практике в 2000– 2015 годах концепция преемственности многоуровневого профессионального образования.

С одной стороны она характеризовалась резкой потребностью региона в квалифицированных кадрах всех уровней, с другой нежеланием молодых людей продолжать образование по полученной на бюджетной основе специальности после окончания колледжа и освоение смежных специальностей, а, подчас, и полное переучивание и изменение профессиональной мотивации и предпочтений.

Изменение многоуровневости образования и ступенчатой подготовки кадров актуализирует сущность преемственности содержания разных уровней и ступеней профессиональной подготовки.

Проблема формирования содержания образования и обучения в высшей школе на базе среднего профессионального образования при этом остается одной из актуальных, а существенные противоречия в решении этой проблемы вытекают из понимания ситуации того, что, как правило, подготовка осуществляется по одноименным специальностям с присвоением разных квалификаций, при этом, почти всегда профессиональная подготовка осуществляется по учебным дисциплинам, согласно учебного плана, имеющим одинаковые названия и примерно одинаковый объем, выраженный в учебных часах.

Подобранные нами методы исследования в комплексе и единстве, позволили получить объективные результаты при осуществлении опытно-экспериментальной работы.

В ходе исследования процесса преемственности среднего профессионального и высшего образования проверялась оптимальность решения трех основных задач, которые раньше неоднократно формулировались и обобщались в отечественной педагогической науке:

- оценка оптимальности преемственности в процессе преподавания общепрофессиональных дисциплин;
- построение теоретической модели многоуровневого комплекса непрерывного образования, разработка его структурно-функциональной модели и всех видов обеспечения образовательного процесса.

В нашей работе мы представим результаты проведенного нами всестороннего рассмотрения возникновения идей и поступательного развития ведущих концептуальных теорий и содержания непрерывного образования на основе преемственности и понимания целей его реформирования.

Мы подвергли анализу ряд исследований, отражающих особенности работы многоуровневых образовательных структур, результатом которого явилось создание нами данной теоретической модели, которая наглядно демонстрирует, что наряду с существующими различиями, все образовательные структуры практически приспособляются (адаптируют) профессиональное образование к динамично изменяющимся потребностям современного общества, обеспечивая монолитность образовательного процесса и реализуя право человека на свободный выбор профессиональной образовательной программы, наиболее соответствующий его личным потребностям и ориентирам.

Нами были рассмотрены, описаны и проанализированы существующие в современной российской действительности все типы образовательных структур (комплексов), сделан основной упор в рамках рассматриваемых проблем на рассмотрение и сравнительный анализ практического опыта деятельности образовательных комплексов в системах ВО (высшего образования) и СПО (среднего профессионального образования). Мы установили, что образовательные комплексы обеспечивают наиболее полную образовательную деятельность входящих в них учреждений образования вне их внутриведомственной или юридической подчиненности и с поправкой на перспективное развитие региона в социальном и экономическом направлении, что должным образом ориентируется на обеспечение образовательных учреждений квалифицированными кадрами.

В результате проведенной работы мы можем утверждать, что современные образовательные комплексы концентрируют концептуальные принципы интеграции, целостности, комплексности и преемственности, составляющие фундаментальные постулаты предметного содержания и методов подготовки квалифицированных кадров, одновременно отмечая имеющие место различия (институциональные, организационные, и функциональные). Социальные, экономические, демографические и культурные особенности каждого региона в Российской Федерации обуславливают особенности в методах менеджмента, в структуре и средствах работы образовательного комплекса данного региона.

Рассмотрение теоретических основ и практической деятельности образовательного комплекса непрерывного профессионального образования привело нас к созданию теоретической модели многоуровневого комплекса непрерывного профессионального образования и предопределило ее концептуальную основу, которую можно определить как постоянное и продуктивное взаимодействие образовательных структур, имеющих функциональные особенности, являясь при этом звеном единой цепи, и реализующих преемственность (целей, задач, внутреннего содержания и организационных форм) непрерывного профессионального образования.

Теоретическая модель представляет собой уровни среднего профессионального образования и высшего образования, которые связаны воедино общими задачами, объектами и субъектами процесса образования и его преемственностью и являет собой фундаментальную основу концепции комплекса непрерывного профессионального образования для решения конкретных задач.

К основным задачам мы в первую очередь отнесем создание образовательного учреждения современного типа, в основу которого положена вертикальная интеграция уровней образования (с выделением высшего учебного заведения как “центра силы” интегрируемой группы).

Следующей задачей будет реорганизация самого процесса образования, опирающаяся на вертикальную интеграцию поставленных целей, решаемых задач и методов подготовки квалифицированного специалиста на различных уровнях образования, которые учитывают личностные ориентиры обучаемых.

Важно отметить, что преемственность изучаемых предметов на различных уровнях обучения, логическую связь получаемых знаний по изучаемым дисциплинам успешно и надежно обеспечивает горизонтальная интеграция образовательного процесса.

Необходимо выделить задачу рациональной организации управления и обеспечения надлежащего качества каждой ступени профессионального образования, а также опережающее обеспечение

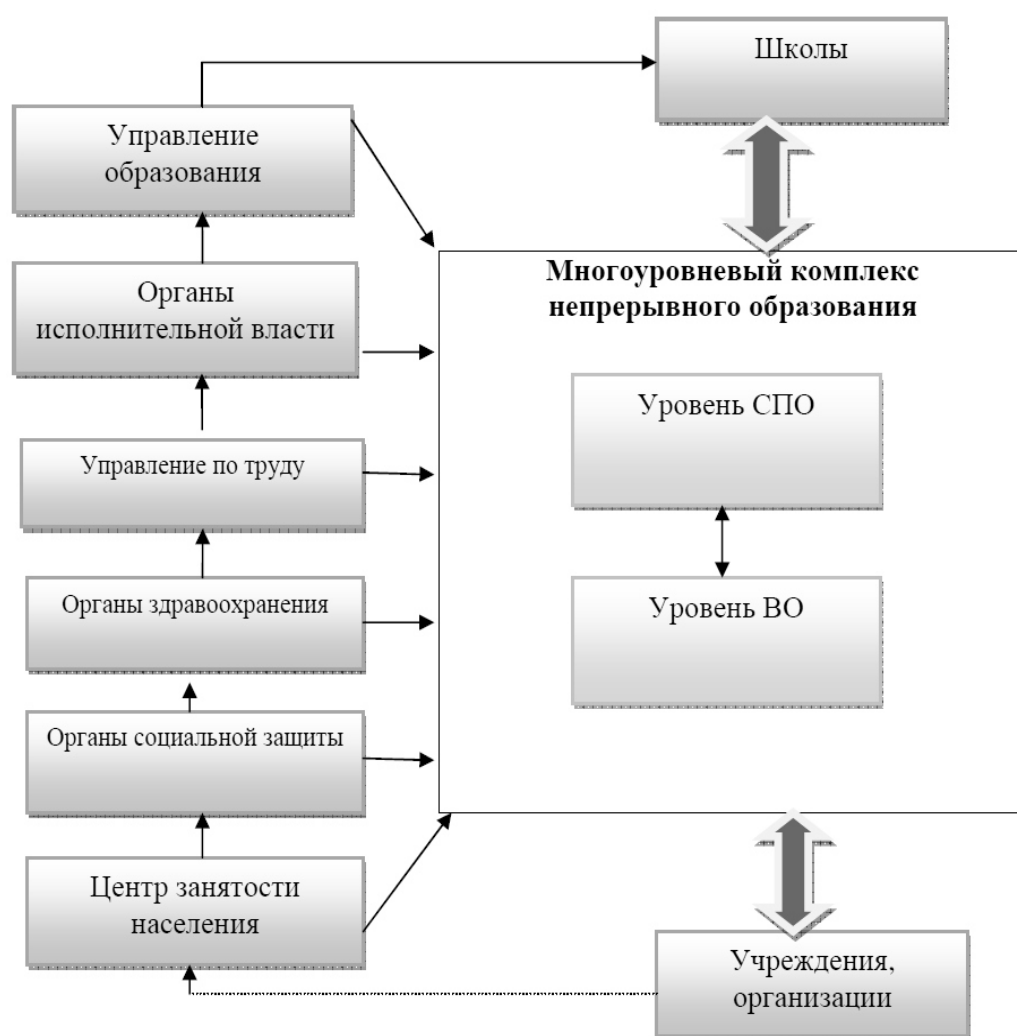


образовательного процесса(нормативно-организационное, учебно-программное, научно-методическое) и его психологическое и педагогическое сопровождение.

Существуют различные методологические определения понятия “содержание непрерывного профессионального образования”. Концептуально можно выделить деятельностный, компетентный, синергетический, антропологический, технологический и системно-параметрический подходы. Определение непрерывности в концепции профессионального образования - это прежде всего получение образования личностью без перерыва на различных уровнях образовательного комплекса. Это преимущество образовательных программ, удовлетворяющих образовательные амбиции личности и потребность регионов в квалифицированных кадрах. И, наконец, непрерывность предопределяется структурой сети образовательных учреждений, входящих в образовательный комплекс и обеспечивающих единство образовательного процесса.

Следует особо отметить факторы, влияющие на результативность непрерывного профессионального образования. Такими факторами успешности можно назвать динамизм и восходящую направленность образовательного процесса (обучение от простого и элементарного к сложному), многоуровневость и ступенчатость подготовки (от содержания одного уровня к следующему) с необходимым ориентиром на требуемую потребность в квалифицированных специалистах в регионе, личные потребности обучающихся, их индивидуальные способности и возрастные особенности.

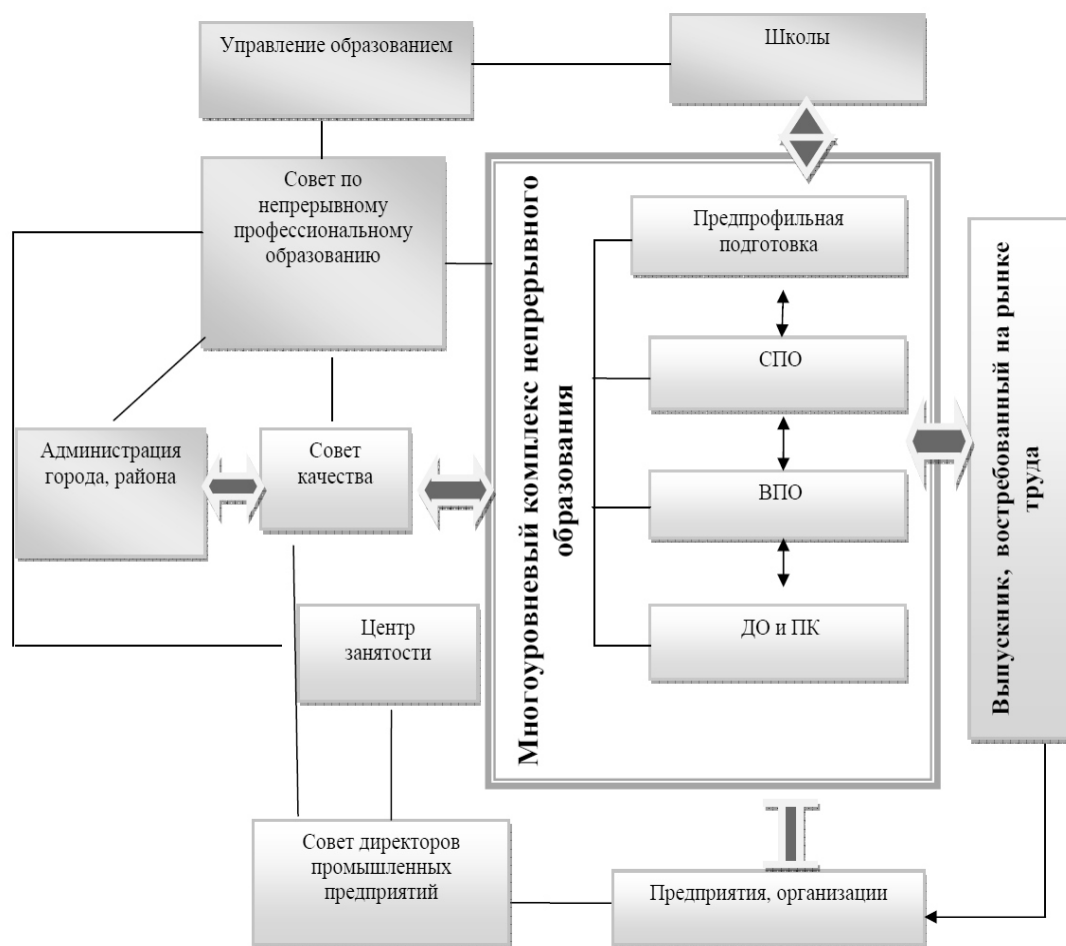
Концепция непрерывного профессионального образования характеризуется тремя основными показателями. Это увеличение временной протяженности получения образования в рамках единого комплекса(формальный); целостность образовательного процесса, вариативность его структуры и содержания (содержательный) и ориентация на раскрытие индивидуального потенциала личности (сущностный).



**Рисунок 1. Теоретическая модель многоуровневого комплекса непрерывного образования**

Опираясь на концепцию многоуровневого комплекса непрерывного образования была создана ее структурно-функциональная модель, учитывающая социальные особенности и экономические потребности Курганской области. Эта модель представлена на рисунке 2.

Центром модели нами представлен Курганский государственный университет (КГУ). Эта, на наш взгляд перспективная, модель может служить основной идеей для исследовательских и экспериментальных работ по моделированию и апробации системы непрерывного профессионального образования.



**Рисунок 2. Структурно-функциональная модель многоуровневого комплекса непрерывного образования**

Исследовательская работа проводилась в 2000 - 2013 годах на базе Курганского государственного университета и Курганского технологического колледжа. С 2002 года там проводился эксперимент «Обеспечение преемственности среднего профессионального образования с другими уровнями образования», согласно Приказу Минобрнауки России, № 95 от 16.01.2002 года.

Были созданы экспериментальные группы и контрольные группы, сформированные из студентов - очников высшего образования и среднего профессионального образования (специальности «Социальная работа» и «Социальная педагогика»). Привлекалось к работе двести тридцать пять преподавателей и более тысячи обучающихся. Контрольные группы обучались согласно учебному плану. Обучение экспериментальных групп проводилось по интегрированным (сопряженным) программам, которые были регламентированы соответствующими документами и утверждены приказом Минобрнауки Российской Федерации.

В ходе констатирующего эксперимента нами определялась мотивация в получении НПО (непрерывного профессионального образования) у выделенных групп обучаемых, производственная необходимость и региональная потребность в квалифицированных специалистах данного профиля, творческий и профессиональный потенциал педагогического корпуса и мнение руководителей предприятий и организаций о качестве профессиональной подготовки выпускников, пришедших к ним работать.

Проанализировав трудоустройство выпускников высшего образования и среднего профессионального образования города Кургана за период 2000 - 2002 годов, мы пришли к неутешительному выводу, что по полученным специальностям устраиваются на работу только не более двадцати процентов выпускников. А это всегда происходит, если социально-экономические потребности региона существенно расходятся с направлениями подготовки квалифицированных специалистов.

Проведенный нами формирующий эксперимент позволил проверить в тестовом режиме фундаментальные основы концепции и элементы структурно-функциональной модели многоуровневого комплекса непрерывного образования, сгенерированные задачи (и цели) высшего образования и среднего профессионального образования, а также их содержание, учебно-материальную базу, кадры (и другие аспекты системы ресурсного обеспечения). Мы делали упор на рассмотрение преемственности научно-исследовательской работы обучающихся и педагогов, степень обеспечения образовательного процесса (нормативно-организационное обеспечение и учебно-программное обеспечение); используемые технологии обучения.

Фундамент многоуровневого комплекса НО (непрерывного образования) - это система подготовки квалифицированного специалиста, которая включает законченные и связанные в единый образовательный процесс уровни профессионального образования.

Подготовка квалифицированных кадров в системе многоуровневого комплекса непрерывного образования по схеме Специалист СПО-Бакалавр-Магистр-Специалист ВПО-Кандидат наук позволяет наглядно представлять и планировать свое образование, осваивая уровень за уровнем и предоставляя возможность обучающимся реализовывать одновременно разноуровневые образовательные программы.

Представим некоторые из возможных траектории образования.

В системе СПО:

Школа – Колледж.

Школа – (среднее + начальное профессиональное) - Колледж (укороченная программа).

В системе ВО (бакалавр):

Школа – Университет.

Школа – Колледж – Университет (сокращенная программа).

Школа – (среднее + начальное профессиональное) – Колледж (укороченная программа) – Университет (сокращенная программа).

В системе ВО (магистр):

Школа – Университет (бакалавр) – Магистратура (магистр).

Школа – Колледж – Университет, сокращенная программа (бакалавр) – Магистратура (магистр).

Школа – (среднее + начальное профессиональное) – Колледж (укороченная программа) – Университет, сокращенная программа (бакалавр) – Магистратура (магистр).

Рассмотрим уровни образования, осваивая которые обучающийся может поступательно перемещаться в профессиональном образовательном поле по всем (или нескольким) уровням, используя преемственность образовательных программ в выбранной им образовательной траектории. Обучающему предоставлена также возможность освоить несколько специальностей, став по завершению профессионального образования квалифицированным специалистом.

Первый уровень – СПО на базе Курганского технологического колледжа - подготовка обучающихся осуществляется по преемственным программам близких специальностей среднего профессионального и высшего образования.

Второй уровень – ВО в Курганском государственном университете - подготовка специалиста с высшим образованием может происходить по следующим траекториям:

1. Школа – Университет (специалист).

2. Школа – Университет (бакалавр) – Университет, сокращенная программа(специалист).

3. Школа – Колледж – Университет, сокращенная программа (бакалавр) – Университет, сокращенная программа (специалист).

4. Школа – Колледж (укороченная программа) – Университет, сокращенная программа (бакалавр) – Университет, сокращенная программа (специалист).

Третий уровень в Курганском государственном университете знаменует собой послевузовское образование (магистратура и аспирантура) по педагогическим специальностям.

И, наконец, четвертый уровень образования – это дополнительное образование, которое является самостоятельным образованием. К нему относятся повышение квалификации и профессиональная переподготовка, которые могут осваиваться параллельно первому или второму уровням образования.

Концепция (как и модель) комплекса непрерывного образования качественно структурирует внутреннюю организацию образования, сохраняя постановку целей и задач различных уровней, консолидируя преемственные программы образовательного процесса и обеспечивая подходящие условия их реализации в этом процессе.

Говоря об итогах проведенной исследовательской работы по созданию многоуровневого комплекса непрерывного образования и организации в его пределах учебного и воспитательного процесса, следует отметить приоритетное единство в воплощении многоуровневого образовательного процесса, где каждое учебное заведение, имея свою концепцию профессиональной деятельности, выражает его роль в общей системе образования. В итоге интерпретации полученных нами результатов образовательной деятельности мы определили отправные точки педагогического и психологического сопровождения обучающихся при переходе с одного уровня обучения на последующий.

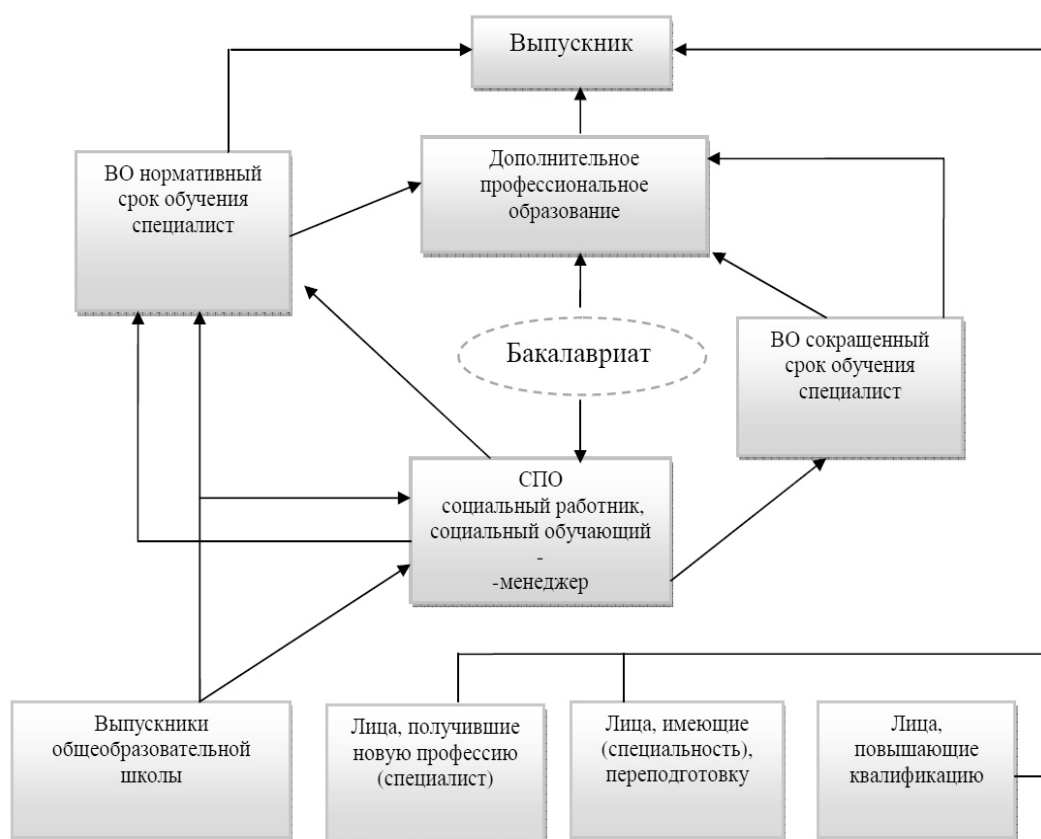
В условиях реализации многоуровневого комплекса непрерывного профессионального образования огромное значение будет иметь педагогическое и психологическое сопровождение обучающихся, так как в этот процесс вливаются подростки в возрасте от четырнадцати лет (предпрофильная подготовка) до молодых людей в возрасте двадцати двух лет (ВО). При этом определенная возрастная категория обучающихся требует соответствующих исключительно ей психолого-педагогических действий, включая мероприятия по адаптации (в том числе при переходе обучающихся с одного образовательного уровня на другой). Для этих целей необходимо создание психологической службы, которая будет коррелировать педагогическую деятельность по психологической адаптации обучающихся.

Результативности процесса непрерывного образования способствовала обновленная учебно-програмная поддержка - это многовариантные секторы основных профессиональных образовательных программ, методическая и учебная нормативная документация, использующая компетентностный подход, современные методики с диагностической, коррекционной и развивающей составляющими, формирующими личностные компетенции будущего специалиста.

На отдельных отрезках образовательного процесса обучаемые должны иметь возможность поменять траекторию своего профессионального образования или получить дополнительные специальности. В системе комплекса непрерывного профессионального образования главными векторами являются вектор «движения вперед», предполагающий совершенствование профессионального мастерства и приобретение дополнительных специальностей; вектор «движения вверх» по цепочке СПО –ВО–послевузовское образование; вектор «движения по горизонтали», предполагающий смену одной квалификации на другую или корректировку профессионального выбора.

Следует отметить и личностные векторы, которые в большей мере определяются уровнем интеллектуального, нравственного и культурного развития личности обучаемого. Это вектор «движения вглубь», который можно представить как систему научно-исследовательской деятельности студента, интересующегося научной работой и вектор «поступательного движения», который раздвигает границы занимаемого студентом положения в обществе и проявляет себя как студенческое самоуправление,

позволяющее быть вовлеченным в общественную деятельность и вырабатывать социальные и коммуникативные компетенции, развивать чувство патриотизма и гражданскую позицию обучающихся.



**Рисунок 3. Возможные траектории профессиональной подготовки в условиях комплекса непрерывного профессионального образования**

В нашем исследовании мы реорганизовали образовательный процесс, разработали документальное (нормативно-организационное, учебно-программное, научно-методическое и психолого-педагогическое) сопровождение процесса непрерывной подготовки квалифицированных специалистов, которое в многоуровневом комплексе непрерывного профессионального образования гарантирует высокий уровень подготовки квалифицированных кадров.

Подводя итоги проведенного нами констатирующего исследования следует отметить неудовлетворительную эффективность результатов подготовки учащихся в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. Это привело к необходимости оптимизации структуры учебного процесса и введения дисциплин, направленных на повышение уровня профессиональной готовности будущих специалистов.

Введение в учебный процесс единых преемственных учебных планов, учебных дисциплин и интегрирующей дисциплины специализации способствует повышению уровня профессиональной подготовки, создает базу для успешного овладения специальностью на различных уровнях обучения.

Разработанная нами технология обучения, направленная на формирование преемственности в обучении учреждений СПО и ВО - эффективное средство повышения уровня профессиональной подготовки будущего специалиста.

Социально-экономический характер результатов экспериментальной работы заключается в том, что учебные планы, сконструированные на основе преемственности содержания СПО и ВО по одноименным специальностям позволили сократить срок непрерывного профессионального обучения в комплексе на 2-3 года за счет устранения дублирования дидактических единиц учебных дисциплин и реализовать индивидуальные траектории подготовки студентов.

Анализ данных показал, что произошли изменения в качестве профессионального образования студентов. Результаты исследования подтвердили, что интеграция содержания и технологий среднего профессионального и высшего образования и реализация непрерывного образования обеспечивают повышение качества подготовки специалистов, укрепление статуса и социальной значимости учебного заведения в регионе.

Результат сопоставления показателей уровней овладения профессиональной деятельностью в экспериментальной и контрольной группах после окончания эксперимента позволяет сделать вывод о том, что изменения в экспериментальных группах являются результатом целенаправленного педагогического воздействия.

Многоуровневое образовательное учреждение является более конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, так как удовлетворяет запросы личности в качественных образовательных услугах, содействуя при этом личностному развитию обучающегося – это подтверждают полученные нами данные.

Повышение общего уровня подготовки сказывается на трудоустройстве выпускников. Из полученных данных особый интерес представляет тенденция трудоустройства выпускников в учреждениях социального обслуживания и социальной защиты детей: более 80% выпускников устраиваются работать по специальности, что уже, само по себе, является положительным результатом реализации концепции преемственности среднего профессионального и высшего образования.

Литература:

1. Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина: монография. М.: ВЛАДОС, 2006. 245 с.
2. Иванова Е. Г. Непрерывная профессиональная подготовка специалистов в субрегиональном многоуровневом образовательном комплексе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва-2010 г.
3. Латыпова Е.Н. Формирование правовой культуры специалистов сферы туризма в среднем профессиональном образовании на основе принципа преемственности. Вестник ЧПУ. Выпуск № 6 / 2012
4. Легенчук, Д.В. Значение среднего профессионального образования и его место в системе многоуровневого профессионального образования в контексте преемственности / Д.В. Легенчук // В мире научных открытий: Проблемы науки и образования. — 2012. — №2.1 (26). — С. 118-127.
5. Легенчук, Д.В. Компоненты оценки эффективности преемственности среднего профессионального и высшего образования.: Сборник статей Международной научно-практической конференции. - 28 июля 2015 г. - Уфа, 2015. – С. 54-57.
6. Легенчук, Д.В. Методы опытно-экспериментальной работы в изучении преемственности профессионального образования / Д.В. Легенчук // Мир науки, культуры, образования: Международный научный журнал. — 2012.— № 4 (35). — С. 183-185.
7. Легенчук, Д.В. Модель преемственного образования как основа совершенствования системы профессионального образования Д.В./ Легенчук // Перспективы науки. — Тамбов, 2010. — № 10 (12). — С. 24-26.
8. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: Монография / Д.В. Легенчук. — Курган, 2011. — 164 с.
9. Легенчук, Д.В. Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования / Д.В. Легенчук // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — №7. — С. 96
10. Легенчук, Д.В. Синергетические основы преемственности среднего и высшего профессионального образования / Д.В. Легенчук // Философия образования. — 2010. — № 1 (30). — С. 222-226.
11. Мавлюшов М.М. Преемственность в обеспечении непрерывного экономического образования в системе "школа-ссуз-вуз": на примере финансово-экономического колледжа, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ульяновск 2008.
12. Старобина Елена Михайловна. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.08: Санкт-Петербург, 2004. 417 с. РГБ ОД, 71:04-13/174
13. Стукашев Евгений Владимирович. Преемственность подготовки специалистов по гостеприимству в региональной системе "колледж-вуз": диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 Москва, 2007. 179 с.

## ГЛАВА 22. КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

**Малозёмов Олег Юрьевич**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный лесотехнический университет» (г. Екатеринбург)

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы соответствия компетентности преподавателя требованиям новых Федеральных государственных образовательных стандартов. На примере сферы физической культуры рассмотрены культурно-педагогические особенности личности педагога, влияющие на профессиональную компетентность и полноценность. Предложено совершенствовать отбор будущих преподавателей для физкультурно-оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: образование, компетентность педагога, физкультурно-оздоровительная деятельность.

Annotation. The article discusses the problems of the teacher's competence being compliant with the requirements of the new Federal state educational standards. On the example of the sphere of physical culture, the cultural and pedagogical characteristics of the teacher's personality, which affect on professional competence and usefulness, are considered. It is proposed to improve the selection of future teachers for sports and recreational activities.

Keywords: education, competence of the teacher, sports and recreational activities.

В настоящее время во всём мире происходит резкий рост темпов сменяемости и обновления знаний. Образование находится в сложном периоде, характеризующимся изменением основных подходов и принципов самого образования, поиском нового содержания, инновационных методик и технологий, соответствующих современному уровню общественного развития.

Образовательный процесс в вузе ориентирован на развитие личности обучающихся, освоение ими способов действий, позволяющих не только продуктивно учиться, но и реализовывать свои образовательные и профессиональные запросы. Смысл преобразований сводится к организации новой образовательной среды, способствующей развитию личности обучающихся, что неизбежно влечёт разработку новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Однако есть мнения, что наиболее слабая сторона обновления образования – подготовка преподавателя, формирование его философской и педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций [3].

Несмотря на то, что учебная дисциплина «Физическая культура» носит культурологический смысл, образовательный процесс в данной сфере осуществляется по программам физического воспитания, суть которых в основном – физическая подготовка. Как следствие, вместо физической культуры, основой которой является *собственная деятельность человека по преобразованию и совершенствованию индивидуальной психофизической природы*, приходят к целенаправленной «подгонке» физических кондиций обучающихся под нормированные уровни «воспитанности» физических качеств. Подобные действия, зачастую, не достигают основной цели программы по «Физической культуре» – формирование личности, готовой к активной творческой самореализации в пространстве общечеловеческой культуры. Следовательно, образовательный процесс по физической культуре должен быть направлен на формирование *мотивационно-потребностной активности* обучающихся в здоровьесбережении на базе творческого развития индивидуальных психофизических качеств и организации здорового стиля жизни. Этому, в частности, способствует, развивающаяся в образовании, компетентностная модель.

Под *компетенциями* понимают совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива. *Компетентность* же подразумевает совокупность, прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека. Являясь системой информации о значимых сторонах жизнедеятельности человека, она обеспечивает ему полноценное социальное бытие, способствует реализации компетенции. Таким образом, *компетенции* условно обозначают совокупность того, чем человек располагает, а *компетентность* – совокупность того, чем он владеет.

Анализ сущностных характеристик и компонентного состава компетенции показывает, что в целом любая компетенция состоит из трёх основных компонентов: 1) *когнитивного* (связан со знаниями и способами их получения); 2) *интегративно-деятельностного* (определяет процесс становления умений на основе полученных знаний и способов реализации этих умений, а также обеспечивает «перевод» имеющихся знаний и умений в другие знаковые системы, что позволяет адаптировать их к новым условиям и профессионально действовать в новых ситуациях); 3) *личностного* (представляет мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации компетенции).

*Профессиональная компетентность педагога* – понятие многогранное, но измеримое в системе образования. Существуют различные трактовки данного понятия и его классификации с профессионально-педагогических позиций.

*Во-первых*, компетентность – совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих *эффективную* реализацию компетенции. Иначе компетенции можно считать потенциальными, но нереализованными, поскольку только обладание компетенциями не приводит к их успешной реализации.

*Во-вторых*, без предоставления соответствующих компетенций не может возникнуть и профессионально-педагогическая компетентность. Например, без права на преподавательскую деятельность, без реализации предоставленных по социально-профессиональному статусу прав педагог не может в образовательном процессе приобретать опыт, создавать базу будущей компетенции.

*В-третьих*, профессионально-педагогическую компетенцию могут также составлять имеющиеся знания и жизненный опыт, носители, зачастую, не профессиональный, а обыденный характер.

*В-четвёртых*, компетенция и компетентность взаимосвязаны, поскольку, с одной стороны, успешная реализация компетенции обеспечивается компетентностью педагога, с другой, достижения в реализации компетенции сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности.

*В-пятых*, в профессионально-педагогической компетентности имеется тенденция к функциональной диффузии, т.е. в некоторых условиях компетенция приобретает характер компетентности, и наоборот. Тогда термин «компетентный» относится к двум различным качествам человека: знающий или полномочный.

*Наконец*, в общем наборе компетенций значимость их для становления компетентности различна. Неслучайно существует понятие «ключевые компетенции», характеризующие структуру и содержание понятия «профессионально-педагогическая компетенция».

Понятие *профессиональной компетентности педагога* можно определить как владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания [18]. Анализ исследований по проблеме профессионально-педагогической компетентности (компетенции) показывает, что большинство авторов выделяют следующие их виды [9, 10, 12, 14, 18].

1) *специальная компетентность педагога* отражает специфику конкретной предметной сферы его профессиональной деятельности. Данные компетенции (профессионально-функциональные прикладные знания, умения, а также способности применять их в ситуациях решения производственных задач) обеспечивают привязку подготовки к объекту и предмету труда. Специальную компетентность можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетентности в конкретной области профессиональной деятельности [12].

2) *базовые* – компетенции, формируемые на основе знаний, умений, способностей, проявляющиеся в определённых видах деятельности. К этим компетенциям относят определённую профессиональную деятельность (например, педагогическую), комплекс универсальных знаний, включающих законы, категории, понятия, принципы профессиональной и общенаучной направленности функционирования науки и общества. В базовые компетентности включают компетентность: самостоятельной познавательной деятельности; в сфере гражданско-общественной деятельности; в сфере социально-трудовой деятельности; в бытовой сфере; в сфере культурно-досуговой деятельности.

3) *ключевые* – компетенции, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы её деятельности (использование информации, проявление социально-правового поведения, владение навыками коммуникации, проявление гражданских качеств). Хуторской А.В. выделяет группы *ключевых образовательных компетенций* [18]:

1. *Ценностно-смысловая компетенция* – связана с мировоззрением, ценностными представлениями педагога, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. *Общекультурная компетенция* – круг вопросов, в которых педагог должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. *Учебно-познавательная компетенция* – совокупность компетенций педагога в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотносённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. *Информационная компетенция* обеспечивает навыки деятельности педагога с информацией, содержащейся в учебных дисциплинах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

Вторая группа – *общепредметные (базовые) компетенции педагога*, основывающиеся на общепредметном содержании образования, которое начинается с определения его места на каждом этапе. Цели образования на каждом этапе определяются особенностями функционирования образовательного учреждения и представляются собой прогнозируемые и диагностируемые комплексы образовательных результатов, общих учебных умений и навыков, обобщённых способов учебной деятельности и *образовательной компетенции*, то есть уровня развития личности педагога, связанного с качественным содержанием образования.

Состав общепредметной образовательной компетенции конкретизируется на уровне учебных предметов. Компоненты общепредметного содержания определяют системообразующую основу отдельных ступеней обучения (вертикальная связь). Также они осуществляют межпредметную интеграцию (горизонтальные связи). Общепредметная компетентность предполагает владение современными педагогическими технологиями, связанными с тремя компетенциями, важными для педагога: 1) культурой коммуникации при взаимодействии с людьми; 2) умением получать информацию в своей предметной области, преобразуя её в содержании обучения и используя для самообразования; 3) умением передавать информацию.

Третью группу составляют *предметные компетенции*, содержание которых является одним из факторов, определяющих качество образования. Они представляют собой педагогическую адаптированную систему: 1) научных знаний; 2) способов деятельности (умения действовать по образцу); 3) опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; 4) опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку.

Составляющие профессионально-педагогической компетентности педагогов различных учебных дисциплин, разумеется, имеют определённые доминанты, что обусловлено спецификой дисциплины и методикой её преподавания. Безусловно, что все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно в процессе педагогической подготовки, формируют индивидуальный профессиональный стиль будущей педагогической деятельности. Наконец, понятно, что современный педагог должен постоянно находиться в процессе разнонаправленного саморазвития. «Найти», обучить или воспитать преподавателя физической культуры с подобным набором профессионально-личностных качеств задача сложная, но перспективная, поскольку компетентность в физкультурно-оздоровительной деятельности востребована всегда, а не только в педагогике, и касается всех людей без исключения.

В психолого-педагогическом дискурсе рассмотрим культурно-педагогические качества личности преподавателя физической культуры как один из аспектов формирования мотивации обучающихся к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Личность педагога влияет как на качество образовательной среды в целом, так и, в частности, на развитие самостоятельности обучающихся в физкультурно-оздоровительной деятельности. Интегративным критерием качества в данном случае выступает комплекс возможностей безопасного психофизического развития на базе удовлетворения здоровьесохранных потребностей и ценностей учащихся. Суть в том, что учащийся как субъект образования может быть здоровым, если он чувствует себя в безопасности, благополучным. Благополучие же в большей степени обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности, чем биологическими функциями организма [11]. Поэтому субъект-субъектные отношения (учащийся-педагог) в образовании играют значимую роль в сохранении всех компонент здоровья обучаемых.

По нашему мнению педагог сам, прежде всего, должен обладать культурой здоровья, преодолевая при этом свою «педагогичность». На этом тезисе, связанном с ролью педагога и его культуры в сфере здоровьесбережения учащихся посредством двигательной деятельности, акцентируем внимание, поскольку считаем, что именно здесь находится зона бифуркации, где происходят многие важные разнонаправленные процессы (положительные или отрицательные), характерные для образовательной практики.

Проблема заключается в том, что даже с появлением новых образовательных технологий преподавания физической культуры слабым звеном является формирование умений, свойственных субъекту деятельности. Несмотря на то, что личность развивается только в процессе *собственной деятельности*, в большинстве случаев образовательный процесс основывается на действиях репродуктивного характера. Этого не достаточно для уровня деятельности, поскольку известно, что структура деятельности сложна и включает в себя шесть компонентов (цель → мотив → средство → действия → результат → оценка). Если отсутствует хотя бы один из них, это явление нельзя назвать деятельностью. По К.Д.Ушинскому «деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей».

Говоря об общей культуре педагога как факторе его компетентности, более того, успешности педагогической деятельности можно обратиться к сущности данного понятия. «Общая культура педагога» является надбиологическим, позитивно значимым способом реализации человеческой сущности, под которой понимается социальный опыт личности, с выделяемыми в нём компонентами: когнитивным, экспрессивным

и конативным [4]. Она имеет несколько уровней развития: адаптивный, конформный, репродуктивный и креативный, каждому из которых присущи специфические характеристики и ведущие принципы профессиональной деятельности. Только при высшем – *креативном* уровне развития общей культуры педагога – доминирует потребность в личностной самореализации, а поведение основано на субъект-субъектной парадигме и альтруизме. Цель педагогической деятельности на этом уровне – воспитание саморазвивающейся личности, а условия – эмпатийное общение, где педагог – посредник в освоении культуры, партнёр в совместной деятельности, ученик же – думающая, ищущая, сомневающаяся личность.

В реальной образовательной действительности педагога с полноценным требуемым набором личностных качеств обнаружить непросто, к тому же преподаватели физической культуры испытывают достаточно большие затруднения в своей профессиональной деятельности. Чаще всего они называют внешние причины затруднений в своей деятельности [16]: нежелание учащихся заниматься физической культурой, недостаток спортивного инвентаря, большая наполняемость классов, отсутствие гомогенности обучающихся (по полу и физической подготовленности), трудный контингент учащихся, невнимание администрации, недостаток методической литературы. Причины же, связанные с профессиональной компетентностью называются значительно реже. Набор, предлагаемых мер по улучшению образовательного процесса крайне узок, и не может способствовать преодолению затруднений. Половина педагогов даже не могут ответить на вопрос о мерах, применяемых ими для преодоления затруднений. Мало используются научно-практические рекомендации и новаторский опыт. Немногие готовы преподавать разносторонние теоретические знания по оздоровлению средствами физической культуры.

Каждый педагог как личность может успешно передавать только те элементы культуры, которые он сам освоил, и формировать те личностные качества у учащихся, которыми он обладает. Положительно то, что в целом для педагогов присуща повышенная способность к научению, повышению своего общекультурного уровня, к личностному развитию. Более того, образование в целом выступает «средством трансляции культуры, овладевая которой, человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности» [15, с. 121]. Однако, усвоение культуры – процесс взаимонаправленный, для которого справедливы все закономерности коммуникативной деятельности. Дело в том, что не только педагог воспитывает, но и учащийся в определённом смысле воспитывает своего воспитателя. Кроме того, как ни странно, профессионализму педагога угрожает опасность высокого уровня компетентности (проблема известна под названием «парадокс развития»), когда при достижении высокого уровня компетентности личность перестаёт развиваться. При этом, к сожалению, внутренние механизмы творчества «выключаются» [8].

Для передачи культуры необходимо личностное общение с носителем культуры, сотворчество с ним, способствующие формированию уникальной личности учащегося. Творчество обуславливает становление целостной личности как нового носителя оригинальной, им рождённой культуры. В развитом сообществе общепедагогическая культура обладает высокой степенью разнообразия, где каждый участник образования может найти в ней подходящую для себя нишу, иными словами, может построить свою модель глобальной культуры, сделать её своим достоянием, то есть продуктом индивидуальной культуры [8]. Этого зачастую и не хватает педагогам по физической культуре, поскольку многие не имеют собственной культуры здоровьесбережения. Что же касается творческой личности педагога, то она, как правило, ставит перед собой более серьёзные вопросы, актуализирующиеся самой жизнью. Стремление к поиску решений и дальнейшему познанию действительности приводит личность педагога к пересмотру существующих в общепедагогической культуре стереотипов. Это требует особого, иногда противоречивого подхода. Приходится одновременно принимать общепринятые положения культуры и отвергать их, критически переосмысливать, модернизировать и творить новое. В реальной физкультурно-оздоровительной практике это означает отход от некоторых программных предписаний, если педагог видит, что таковые не способствуют здоровьесбережению учащихся в конкретных условиях (индивидуально-личностных, социально-экономических, климатогеографических, этнокультурных и пр.).

Педагогическая задача по формированию у обучающихся интереса, мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности не даётся педагогу в готовой форме, а, как правило, возникает в неопределённом виде (особенно на начальном этапе). Однако, в этом случае есть возможность творческого подхода, предполагающего исследование иногда с непредсказуемым результатом. Общаясь и обращаясь к учащимся, преподаватель, готовит необходимые предпосылки для повышения их компетентности в данном вопросе, актуализирует их жизненный (витагенный) опыт, перестраивая, обогащая его, и, через совместную деятельность, корректирует свои представления об изучаемой проблеме. Поэтому, повышая свою компетентность, считаем необходимым как можно *чаще обращаться за помощью к учащимся на учебных занятиях по физической культуре*. В таком случае знания не просто усваиваются – они проживаются в процессе постижения смысла физкультурно-оздоровительной деятельности и педагогом, и учащимися. Новые психолого-педагогические феномены порождаются при эффективном обучении, когда учатся все, созидавая себя и других.

В педагогическом общении особая важность принадлежит типу самореализации личности преподавателя, ценностно-смысловой сфере его личности с точки зрения её влияния на применение тех или иных знаний, методов и форм педагогического взаимодействия, на формирование ценностных ориентаций обучаемых [13]. Наибольшее влияние оказывают преподаватели, ориентирующиеся на *ценности самореализации в личной жизни, эмоциональные, рациональные и независимые ценности*. Преподаватели, ориентирующиеся только на ценности профессиональной самореализации (исключительно профессиональные компетенции), менее всего, по данным исследования, склонны испытывать удовлетворённость своей деятельностью, профессией [13]. Они более требовательны, категоричны, педантичны по отношению к обучаемым, что является для этих педагогов, вероятно, стимулом к процессу самореализации для себя. В этом случае обучаемые отмечают трудности в общении с такими преподавателями, равнодушные к их учебной дисциплине – «физической культуре», дисциплине по своей сути, имеющей культурологический смысл! Данный тип преподавателей оценивается обучаемыми наиболее низко.

Обнаружена также связь между успешностью педагогического процесса и готовностью педагога к собственному личностному (в том числе и непрофессиональному) росту [13]. Преподаватели, находящиеся в процессе саморазвития, как правило, демонстрируют более высокую успешность в решении



профессиональных задач, чем преподаватели, субъективно высоко оценивающие свой уровень самореализации.

Данные факты, разумеется, ни в коем случае не умаляют значения профессиональной компетентности. На занятиях по физической культуре педагог обязан её проявлять, тем более что она может иметь различные социально и личностно значимые компоненты [8]: аксиологический, культурологический, жизнетворческий, морально-этический, гражданский.

В теме о профессиональной компетентности можно выделить также и факторы, находящиеся в основе большинства известных *стилей педагогического общения*, поскольку общение составляет основу педагогики, являясь, к тому же, одним из основных видов деятельности для многих возрастных категорий. Это три биполярных фактора: точное восприятие учащегося – непонимание его личностных свойств, принятие – непринятие учащегося как личности, активность – пассивность [1]. Комбинации этих факторов (понятно, какая из них наиболее продуктивна) определяют стили педагогического общения.

В социальной философии известен феномен *компенсаторного общения*, производящего коррекцию, а иногда и преобразование коммуникативного мира личности, что создаёт основу для последующих более глубоких и разноплановых изменений в индивидуальном и коллективном бытии. Однако, в одном случае гармонизация коммуникативного мира осуществляется на путях сверхкомпенсации [7], означающей борьбу за самосовершенствование, в другом – посредством декомпенсации (угасающей компенсации), когда желаемое равновесие достигается не через движение вверх, а через падение вниз, деградацию, отказ от борьбы. В связи с этим считаем, что одним из основных *общеоздоровительных принципов общения* на занятиях по физической культуре должен быть принцип *сверхкомпенсации*.

Чтобы развивать и воспитывать креативность и адаптивность у учащихся, преподаватель по физической культуре сам должен обладать в должной мере этими качествами, быть готовым к творческому самоизменению и проявлять это на уровне деятельности. Дивергентность мышления, креативность, творчество можно считать одним из слабых звеньев образовательной системы в практике здоровьесбережения учащейся молодёжи. Важно, что с помощью творчески работающего преподавателя физической культуры возможен также полномасштабный мониторинг и получение большого объёма достоверной социологической, психолого-педагогической информации, характеризующей сформированность и тип валеостановок учащихся, уровень их физической активности, двигательной подготовленности и многое другое. Это существенно, поскольку использование социологических методов исследования в педагогике является одним из путей решения комплекса проблем, связанных с анализом существующей системы физического воспитания, разработкой современных подходов её преобразования, сущностью полимотивации здоровьесберегающего поведения и деятельности [5].

Общение как вид деятельности целенаправленно, управляемо и предсказуемо. Координация деятельности в педагогическом общении состоит из следующих этапов: в процессе совместной деятельности её субъекты вступают в личностный контакт → предмет общения становится для них *лично значим* → поведение приобретает мотивированный характер → возникает эмоциональный контакт, определяющий их отношения, сопереживания, эмпатию, смысловой контакт. В таком случае общение наиболее полно выполняет свои функции, не только как основа овладения познанием, но и как средство развития индивидуальности, инструмент воспитания, способ передачи опыта и т.п. Эффективность данных условий подтверждает факт обнаружения положительного сдвига физкультурно-спортивной активности учащихся, когда потребности большинства студентов стали выходить за рамки учебных занятий [2].

Таким образом, в целом культура педагогического общения выступает важнейшим механизмом функционирования образовательно-развивающего пространства физической культуры, поскольку образовательный процесс по своей сути коммуникативен и связан с передачей системы ценностей. Следовательно, культура педагога (в том числе пример уровня его личной физической культуры), педагогического общения при физкультурно-оздоровительной деятельности неосцимемо высоки, поскольку в силу возраста и небольшого жизненного опыта у учащихся ещё не в полной мере актуализированы сильные внутренние мотивы самооздоровления и самосохранения.

Сохранение здоровья средствами физической культуры – процесс неоднозначный, богатый индивидуально-творческими проявлениями, а педагогика и физическая культура как гуманитарные и многогранные сферы социальной реальности допускают действовать в них не только строго регламентированно. Образовательная сфера – система, открытая для разноуровневых инноваций. Более того, в области знаний, умений и навыков, связанных с культурой самосохранения, индивидуальным здоровьем и здоровым стилем жизни, *компетентность всегда в дефиците*. Такие знания и умения имплицитно необходимы абсолютно всем и всегда, причём в течение жизни их дефицит только накапливается [6].

В связи с вышеизложенным считаем, что профессиональные компетенции преподавателя физической культуры выходят далеко за рамки сугубо профессиональной деятельности, к чему многие педагоги не готовы ни профессионально, ни личностно. Поэтому актуализируются изменения в системе и принципах отбора, подготовки специалистов по физической культуре.

В настоящее время аксиоматично, что только в образовании, ориентированном на сохранение здоровья его субъектов, здоровая личность педагога способна воспитать здоровую, полноценную личность учащегося. В результате общения с преподавателем учащийся должен захотеть *подражать ему в плане собственного оздоровления*. Для этого преподаватель физической культуры должен не только обладать сформированным комплексом мотиваций к здоровому стилю жизни, но и желать сформировать подобный комплекс у своих учеников. В реальности же многие педагоги (по диплому – специалисты по физической культуре) зачастую не являются поборниками здорового стиля жизни, но вынуждены участвовать в процессе физического воспитания детей и молодёжи в силу индивидуально сложившихся жизненных обстоятельств.

В связи с этим считаем, что при отборе и подготовке педагогических кадров, ориентированных на сохранение и собственного здоровья, и здоровья обучающихся средствами физической культуры, энтузиастов физкультурно-оздоровительной деятельности следует искать в более широкой студенческой выборке, не замыкаясь исключительно на факультеты физической культуры и спорта. Для этого необходимы такие изменения образовательного процесса в педагогическом вузе, чтобы выпускники, имеющие сформированную доминанту к физкультурно-оздоровительной деятельности (вне зависимости от специальности), имели бы возможность самореализации в педагогике с помощью данной деятельности. Подобные примеры в мире имеются, когда выпускники педагогических вузов получают дипломы по нескольким специальностям, одна

из которых связана с преподаванием физической культуры. Поэтому, подготовку специалистов в сфере физической культуры следует решать на *уровне педагогических вузов* (как минимум), а не только с помощью выпускников факультетов физической культуры и спорта.

В соответствии с указанными дефинициями нами проводилось социологическое исследование по выявлению связи восприятия будущими педагогами качества жизни (КЖ), психофизического самочувствия, включённости в физкультурно-оздоровительную деятельность и их профессиональными ориентациями. Респондентами были студенты 3-5-х курсов двух педагогических вузов г. Екатеринбурга. Общий объём выборки составил 543 человека (303 девушки, 240 юношей). Из них 231 девушка и 151 юноша учились на факультетах, где специальность по диплому не связана с физической культурой и спортом.

На вопрос о внеучебных формах физкультурной деятельности большинство студентов нефизкультурных специальностей предпочли вариант ответа самостоятельной физкультурной деятельности (75,3% у юношей и 74,1% у девушек). То есть, большинство студентов старших курсов не ориентировано на организованную и нормированную физкультурно-оздоровительную деятельность (в рамках спортивных секций), а видят себя в произвольном самоопределении относительно физкультурно-оздоровительных мероприятий.

О наличии желания получить дополнительную специальность «педагог по физической культуре» подавляющее большинство студентов ответили либо отрицательно, либо затруднились с ответом. Несмотря на это, следует обратить особое внимание на категорию студентов, желающих преподавать физическую культуру профессионально. Считаем, что именно в данной категории находятся студенты, впоследствии связывающие всю свою жизнь с физкультурно-оздоровительной деятельностью на уровне «хобби». Среди них и те, кто зачастую вопреки сложившимся жизненным обстоятельствам (наличием диплома по другой педагогической специальности) выходит на профессиональный уровень (становится преподавателем, инструктором физической культуры, тренером). Педагогическая практика в образовательных учреждениях различного типа и вида подтверждает это [17]. Многие, изначально не имея специального физкультурно-спортивного образования, ведут учебные занятия по дисциплине «физическая культура», спортивные секции, а уже намного позже получают такое в заочной форме, в магистратуре. Однако следует признать, что не все готовы к столь длительному «марафону» по переводу хобби в профессиональную деятельность. Поэтому многие из тех, кто реально мог бы принести значимую пользу в сохранении здоровья учащихся средствами физической культуры, оказываются *социально невостребованными*, формально отторгнутыми от физкультурно-образовательной деятельности в силу различных обстоятельств. Считаем, что на этот валеопедагогический резерв следует обратить внимание уже при поступлении молодого человека (девушки) в любой вуз педагогического (возможно, и медицинского) профиля.

Далее мы рассмотрели две полярные категории студентов: желающих и не желающих получить специальность «педагог по физической культуре».

По результатам кластерного анализа наиболее близкие состояния у различных категорий студентов разнятся. Так, у студентов Института физической культуры (независимо от пола), наиболее близкими оказались соматическое и психологическое состояние. Более того, у них все характеристики находятся очень близко, в пределах одной условной единицы и, вполне возможно, что выделять их в отдельные кластеры некорректно. У студентов, желающих стать педагогом по физической культуре, в одном кластере оказались самооценка КЖ и уровня соматического состояния. То есть, у данной категории студентов соматическое состояние наибольшим образом находит эмоциональный отклик при восприятии КЖ, и они готовы повышать своё КЖ за счёт улучшения телесных ощущений, профилактики заболеваний и избавления от них. У студентов, не желающих связывать себя профессионально с физической культурой, такого не наблюдается: близкими категориями оказались самооценка КЖ и психологического состояния. Это означает, что у них внешним показателем КЖ является не столько наличие (отсутствие) телесных заболеваний, недугов, сколько эмоционально-психологический жизненный фон, который не всегда связан с соматическими показателями. Вероятно, КЖ воспринимается ими в основном через социально-коммуникативную сферу, поэтому к физическим показателям здоровья их отношение более индифферентное.

Выводом из представленного может быть то, что те студенты, которые не ориентированы на совершенствование собственной телесности (они же и не желают связывать себя профессионально с физической культурой), скорее всего, не смогут в дальнейшем прививать учащимся значимость физической культуры, независимо от специальности по диплому. Студенты, желающие получить *дополнительную* специальность «специалист по физической культуре и спорту», готовы к самоизменению средствами физкультурной деятельности, более склонны обращать внимание на состояние своего телесного здоровья и имеют большую предрасположенность к здоровьесбережению у своих будущих детей и учеников. Поэтому, их мотивацию к физкультурной деятельности нельзя игнорировать, а необходимо рассматривать и использовать как *перспективную профессионально- и здоровьеобразующую*. Следовательно, в неявном, неформальном виде в студенческой среде имеется физкультурно ориентированный валеопедагогический резерв, который необходимо адекватно использовать. Именно эти молодые люди, став уже специалистами, будут обладать не только базовыми профессиональными компетенциями в сфере здоровьесбережения средствами физической культуры, но и ключевыми образовательными компетенциями.

Считаем, что данный подход к социально-профессиональному отбору и становлению личности будущего педагога, формированию его профессиональной компетентности к здоровьесберегающей деятельности должен быть включён как составная часть в образовательно-оздоровительную систему вузов и здоровьесберегающего образовательного пространства в целом.

#### Литература:

1. Алексеева Л.Ф. Теоретический анализ ведущих концепций учения об активности личности в психологии: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 55 с.
2. Альджи И. Стиль педагогического общения как фактор развития личности подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д., 1994. – 18 с.
3. Балакина Л.Л. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры. – Томск: ЦНТИ, 2004. – 198 с.
4. Быховская И.М. Здоровье как практическая аксиология тела // Мир психологии. – 2000. – №1(21). – С. 82-89.
5. Виллонас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.

6. Габриелян К.Г., Ермолаев Б.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов. Смена парадигмы // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №12. – С. 24-26, 39-41.
7. Гладышев В.И. Компенсаторное общение: социально-философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2002. – 45 с.
8. Гонтарь Т.Л. Проблемы формирования здоровьесберегающего образовательного пространства // Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства (опыт, проблемы, перспективы): Мат-лы регион. н.-практ. конф. – Белгород: БелГУ. – 2003. – 296 с. – С. 45-49.
9. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – №10. – С. 113-116.
10. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 27-31.
11. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина. – 1988. – 320 с.
12. Лопуга В.Ф. Физическая культура в условиях реализации ФГОС. [Электронный ресурс] // Школы здоровья Алтайского края: [сайт]. [2013] URL: [http://www.valeo.akipkro.ru/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=93&Itemid=230](http://www.valeo.akipkro.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=93&Itemid=230).
13. Матвеев А.П. Теоретико-методологические основы формирования учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе: дис. ... докт. пед. наук в виде научного доклада. – М., 1997. – 70 с.
14. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников – М.: Просвещение, 2011. – 96 с. – (Работаем по новым стандартам).
15. Овчаров В.П. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ: Учеб. пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 2002. – 799 с.
16. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Возрастные и гендерные особенности отношения подростков к спорту // Вопросы психологии, 2005. – №2. – С. 85-96.
17. Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа в образовательных учреждениях различного типа и вида: обобщение опыта работы: сб-к науч.-метод. мат-лов. / Сост. и науч. ред. Ю.И. Громыко, О.Ю. Малозёмов / . – Екатеринбург: СОК ОГ ФСО «Юность России», Изд-во «АМБ», 2007. – 288 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

## **ГЛАВА 23. К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ПОДГОТОВКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ: НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

**Мардашова Рамзия Суфияновна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

Аннотация. В главе на примере Казанского государственного педагогического института рассматриваются становление и развитие форм и методов высшего профессионального образования для лиц коренной национальности республики Татарстан. Описанный опыт учебного заведения позволил в течение продолжительного времени (1930–1953 гг.) осуществлять подготовку руководящих и педагогических кадров для татарских и смешанных по составу дошкольных учреждений республики.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное образование, коренизация, коренизированные учебные группы, смешанные учебные группы, Казанский государственный педагогический институт, дошкольное отделение.

Annotation. The chapter on the example of the Kazan State Pedagogical Institute examines the formation and development of forms and methods of higher professional education for people of indigenous nationality of the Republic of Tatarstan. The described experience of the educational institution allowed for a long time (1930-1953 gg.) To carry out the training of leading and pedagogical personnel for the Tatar and pre-school institutions of the republic, mixed in composition.

Keywords: higher education, professional education, korenizatsiya, korenizirovannyye study groups, mixed training groups, Kazan State Pedagogical Institute, preschool department.

Изменения в геоэкономической и геокультурной ситуации в России выдвигают новые требования ко всей системе образования, включая профессиональное образование. В число таких требований входит требование формирования у обучающейся молодежи умения сосуществовать и взаимодействовать в поликультурном пространстве. Главным инструментом такого взаимодействия является язык, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и совместная деятельность между представителями различных лингвосообществ. В условиях высших образовательных учреждений профессионального образования одним из путей решения данного вопроса является ориентация на совершенствование психолого-педагогической, методической, социокультурной компетентности педагога, предполагающей овладение учебной информацией на родном языке.

Осуществление профессионального образования на родном языке остаётся серьёзной проблемой и задачей сегодняшнего дня. Понимая эту задачу в современном контексте в связи с реализацией Федеральных образовательных стандартов высшего образования важно определить условия и возможности, позволяющие решать проблему правильно и последовательно. Вне сомнения, одним из таких условий выступает изучение историко-педагогического опыта прошлых лет. Описание данного опыта представляет интерес для современной практики профессионального педагогического образования.

Целью производимого исследования является выявление и описание особенностей обучения студентов нерусской национальности в высших учебных заведениях России в 30-е гг. прошлого столетия. Показательным в решении поставленной цели стал опыт работы Казанского государственного педагогического института республики Татарстан, являющейся субъектом Российской Федерации.

Решение поставленной цели обеспечивалось комплексом взаимодополняющих методов исследования: цивилизационным, позволяющим рассматривать историко-педагогические процессы как сложные системы, обусловленные политическими, социально-экономическими и культурными детерминантами; деидеологизированным, выражающимся в отходе от идеологизации историко-педагогических исследований.

Важным для нашего исследования является утверждение о наличии в системе отечественного высшего профессионального педагогического образования в 30-е гг. XX в. положительного опыта организации и осуществления учебно-воспитательного процесса со студентами нерусской национальности на их родном языке, обеспечения качества подготовки национальных педагогических кадров. Доказательством данного утверждения является работа дошкольного отделения педолого-педагогического факультета, а позднее получившего статус дошкольного факультета, Казанского государственного педагогического института Татарской Автономной Советской Социалистической Республики в указанные годы (ТАССР была образована в мае 1920 г.).

В истории развития национальной культуры народов, населявших Советское государство, на фоне относительно длительных периодов сужения сферы применения языка коренной национальности, существуют периоды усиленного внимания к вопросам национального развития. Таким наиболее ярким периодом являются 30-е годы прошлого столетия, когда поднимаемые и подлежащие решению задачи отражали национальную политику Советского государства. Одним из главных вопросов этой политики – вопрос подготовки национальных кадров, получивший своё выражение во всех подразделениях системы народного образования.

Присущим и раскрывающим суть одной из сторон работы высших учебных заведений республики Татарстан являлась их коренизация, что означало создание максимальных возможностей в получении профессионального образования для лиц коренного населения.

Активное привлечение татар к получению профессионального образования началось после XVI съезда ВКП (б), проходившего в 1930 году [3, с. 131]. Съезд поставил задачи усиления борьбы с великодержавным шовинизмом, изживания элементов национального неравенства, широкого развития национальной культуры, образования.

Понятно, что воспитание национальных кадров невозможно без осуществления профессионального образования на родном языке. Поэтому, приступив к решению поставленных задач, Областной Комитет Коммунистической партии республики указал на ряд недостатков, традиционно имевших место в практической работе учебных заведений г. Казани. К ним относились: недостаточная постановка преподавания татарского языка, как среди татарского студенчества, так и среди русского; формальное отношение, а зачастую и отсутствие преподавание родного языка и литературы для татар; не использование в практике работы со студентами – националами возможностей перевода на татарский язык учебных материалов; отсутствие внимания к оборудованию кабинетов, лабораторий; игнорирование факта недобора студентов и аспирантов из татар и т.д. [8, с. 70].

В связи с этим на проходившей в 1930 году XV Областной партийной Конференции были поставлены задачи. Они включали в себя: немедленное развёртывание разъяснительной работы о коренизации вузов республики среди студенческих масс и научных работников; увеличение числа приёма абитуриентов из татар (татар должно быть не менее 60–65 % от общего числа поступающих, при этом не менее 50 % татар из Татарской республики); подготовку кадров из татар для преподавания на родном языке и, в первую очередь, общественно-политических дисциплин; решительное исправление и углубление постановки преподавания татарского языка, как среди татар, так и среди русских, а именно: введение изучения татарского языка для русских и изучение родного языка и литературы для татар всех факультетов [8, с. 78].

Поставленные задачи нашли отражение в работе учебных учреждений республики. Показательной в этом смысле является работа Казанского государственного педагогического института и, в частности, его дошкольного отделения. Открытие на педолого-педагогическом факультете дошкольного отделения в 1930 г. [2, с. 15] настоятельно диктовалось требованиями времени и имеет следующее объяснение.

В ТАССР в годы первой советской пятилетки (1928–1932 гг.) была проделана поистине гигантская работа по развитию сети дошкольных учреждений. В подтверждение сказанного приведём цифры: в 1928 г. в республике работало 100 дошкольных учреждений [3, л. 13], а уже в 1932 г. по документам их числилось 520 [там же]. Данные официальной статистики свидетельствуют, что рост числа детских садов в эти годы шёл по резко нарастающей линии. Достичь таких показателей позволили проведённые в эти годы всесоюзные мероприятия (Дошкольный поход (1929), Сталинская эстафета (1932), Дошкольная кооперация (1932–1935) [3, с. 122–142].

В связи с успехами, достигнутыми в дошкольном строительстве в Татарстане в период с 1929 по 1931 гг., планы по развитию сети дошкольных учреждений в республике начинают резко возрастать. Похожие планы обнаруживаются и в других регионах страны. Учитывая это, Июньский пленум Центрального комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков в 1931 г. обязал народные комиссариаты и ведомства развернуть такую сеть дошкольных учреждений, чтобы она смогла за 2 года охватить всех детей, чьи родители заняты в промышленном производстве. Таким образом, часто употребляемая в те годы фраза: «Мы вплотную подошли к реальному осуществлению дошкольного всеобуча» – определяла программу действий на вторую пятилетку.

При этом следует заметить, что дошкольный всеобуч означал не просто 100% охват всех детей дошкольными учреждениями. Не менее важным признавалось, что дошкольный всеобуч должен решать задачи коммунистического воспитания, чётко сформулированные к началу 30-х гг.: воспитывать будущих борцов за построение социализма, обладающих соответствующими коллективными, творческими и организаторскими навыками и материалистически объясняющих явления окружающей жизни. Тем самым, объявлялась борьба за коренной перелом не только в количественном росте учреждений, но и в качестве дошкольной работы.

Однако решать поставленные задачи дошкольного строительства в республике было весьма проблематично. И главная причина в том была серьёзная проблема кадров. В 1930–1931 гг. из 504 дошкольных работников специальную подготовку имели только 90 человек [8, с. 53], в детских садах работало много случайных людей, среди дошкольных работников очень мало было представителей коренного населения.

Система плановой подготовки педагогических кадров для детских садов республики начинала в эти годы только складываться. К началу 30-х гг. систематическое обучение осуществлялось лишь на двух дошкольных отделениях при русском и татарском педагогических техникумах в столице – Казани. В начале 30-х был открыт дошкольный техникум в г. Буинске [3, с. 131].

Ярким событием стало открытие в 1930 г. дошкольного отделения при педолого-педагогическом факультете Восточного педагогического института, получившего вскоре название Казанского государственного педагогического института [4, л. 3]. Поначалу в обучении студентов использовалась дневная форма обучения, в 1932 г. начинает работать вечерняя. Казанский государственный педагогический институт готовил педагогические и руководящие кадры для детских садов ТАССР до 1953 г.

Примечательно, что время начала работы дошкольного факультета совпало с периодом, хотя и непродолжительным в истории советского государства, усиленного проведения в жизнь национальной политики. Одним из главных вопросов этой политики был вопрос подготовки национальных кадров.

Выше было сказано, что проходивший в 1930 г. XVI съезд ВКП(б) открыл доступ к получению профессионального образования представителям всех национальностей. В свете решений этого съезда XV Областная партийная конференция (1930) поставила совершенно новые задачи перед учебными заведениями г. Казани, главной из которых была их коренизация, в рамках решения которой предстояло организовать получение профессионального образования лицами коренного населения [8, л. 26].

Активно развёрнутая работа в Казанском педагогическом институте и, особенно, его дошкольном отделении позволила институту почти сразу же добиться значительных результатов: уже в 1931–1932 учебном году в институте национальный состав студенчества составлял 43 % [6, л. 3]. Задача коренизации всех отделений педагогического вуза стояла первым пунктом и в плане второй советской пятилетки (1932–1937 гг.). В 1933–1934 учебном году состав студентов коренной национальности на дошкольном отделении составил 57 %, а в 1934–1935 учебном году достиг 72% [6, л. 14]. Для сравнения: в 1921 году среди студентов института татар всего 3 % [2, с. 3].

Помимо увеличения числа студентов из татар в обязанность факультетов входило создание параллельных групп: коренизированных – татарских и смешанных – русско-нацменовских. Образование в институте коренизированных и смешанных групп повлекло за собой поиск форм и методов работы со студентами в новых условиях. И хотя работа вуза в этом направлении была непродолжительной, но опыт, приобретённый в результате этой работы, представляет сегодня определённую ценность и заслуживает внимания.

Однако надо признать, ввиду отсутствия квалифицированных преподавательских кадров, владеющих татарским языком, а также отсутствия педагогической и методической литературы на родном языке, работа со студентами-националами протекала в сложных условиях. Более того, она осложнялась тем, что в 1929–1930 гг. татарский язык, как и многие другие языки, переводился на новый алфавит на основе латиницы (яналиф) [1, с. 6]. Вследствие этого, татары, читавшие и писавшие на основе арабской графики, оказались в весьма сложном положении: как будто бы и были грамотны, но, оказывается, не совсем, т.к. латинский алфавит ещё не знали.

И, тем не менее, несмотря на имевшие место трудности, на дошкольном отделении складывалась методика проведения лекций, практических занятий, организации самостоятельной и внеучебной работы студентов, обучающихся на татарском языке, представляющая интерес и сегодня. В этом смысле большую ценность представляет доклад «О формах и методах работы в коренизированных (татарских) группах», сделанном на совещании научных работников в 1934 г. [7, л. 1-2]. В докладе находятся основные теоретические положения и практические рекомендации по её организации. В нём сказано, что формы и методы учебной работы в коренизированных группах отличаются от работы в некоренизированных. Эти отличия диктуются следующими обстоятельствами: а) недостатком, а в некоторых случаях полным отсутствием учебников и научной литературы на татарском языке; б) недостаточной обеспеченностью квалифицированными кадрами профессорско-преподавательского состава из татар или владеющих татарским языком; в) отсутствием научной терминологии на татарском языке; г) сниженным уровнем грамотности у значительной части студентов – националов. Также признавалось, что студенты – татары, изучая материал не на родном им языке, испытывают большие трудности в его прочтении, а также в понимании и фиксации, что выражается в медленном темпе работы, в замедлении формирования навыков самостоятельной работы над книгой, в снижении успеваемости [7, л. 1].

Указанные отличия диктовали применение специфических форм и методов работы в коренизированных (национальных) группах. Для этого рекомендовалось придерживаться определённых правил.

В лекционной части советовалось: лекция должна читаться наиболее квалифицированным членом кафедры и с более тщательной подготовкой, как по содержанию материала, так и по методам её преподавания. Признавалось крайне желательным, чтобы лекция читалась профессором или доцентом татаринном на литературном татарском языке. Если в лекции использовались цитаты на татарском языке, то советовалось приводить соответствующие цитаты из учебника на русском языке с их последующим комментированием и с заранее составленным переводом на татарский язык. При употреблении в лекции научных терминов на татарском языке рекомендовалось приводить эти же термины на русском языке, одновременно раскрывая их содержание.

В том случае, если лекция читалась на русском языке, давались следующие рекомендации: 1) практиковать до лекции предварительное знакомство студентов с учебным материалом; 2) лекция должна быть популярной и общедоступной, строго плановой и отвечать требованиям высокого теоретического уровня; 3) лекция должна быть обставлена соответствующими наглядными пособиями; 4) в конце каждой лекции должен даваться инструктаж о дальнейшей самостоятельной работе с указанием основных идей темы, трудностей, имеющих место в этой теме, с характеристикой предлагаемой литературы и порядка работы над ней; 5) на лекции обязательно присутствие ассистента, с помощью которого лектор имеет возможность отвечать на вопросы студентов, при этом каждый раз требовалось в конце лекции оставлять время для ответов; 6) не допускать перевода лекций студентами, считать нецелесообразным перевод лекций и ассистентом. Вместо этого организовать стенографирование наиболее ценных лекций, их перевод и размножение. Независимо от того, на каком языке читался лекционный материал, требовалось проводить итоговые обобщающие лекции по наиболее важным разделам программы.

Что касается групповых занятий, то здесь строго рекомендовалось выполнять неизменное правило: независимо от того, на каком языке читается лекция, практические занятия обязательно проводить на татарском «...иначе никакой коренизации не получится, если лекция и практическое занятие на русском языке» [7, л. 2]. На групповых занятиях советовалось иногда практиковать обсуждение текстов из учебника или первоисточника, написанных на русском языке. Это считалось условием более глубокой проработки материала и в то же время хорошим средством повышения навыков работы над книгой.

Однако наиболее трудной частью работы студента – национала признавалась самостоятельная работа. Чтобы свести трудности этой работы к минимуму, рекомендовалось в коренизированных группах на первом курсе организовать самостоятельную работу под непосредственным руководством ассистента. Для наиболее слабо знающих русский язык студентов – первокурсников советовалось организовывать групповые коллективные работы для изучения материала с последующей индивидуальной работой над темой. В дальнейшем, во втором семестре и на втором курсе процесс самостоятельной работы должен обеспечиваться постоянным наблюдением, помощью и руководством со стороны кафедр и деканата. Это должно было выражаться в организации хороших условий для самостоятельной работы в кабинетах, в проведении текущих консультаций, в ведении записей самостоятельной работы, которые ведутся на родном языке и обязательно просматриваются преподавателем.

Учёт работы в национальных группах рекомендовалось строить и проводить также как и в русских группах. Но при этом указывалось, что необходимо вести решительную борьбу со всякого рода «уступками» и «льготами» для студентов – националов «...требования, предъявляемые к студентам коренизированных групп и некоренизированных групп должны быть одинаково высокими» [7, л. 2].

Отчёты Казанского педагогического института за первую половину 30-гг. свидетельствуют, что коренизация в вузе успешно проходила на четырёх факультетах, среди которых называется дошкольный. Уже к 1934–1935 учебному году коренизация преподавания на дошкольном факультете была проведена почти полностью. Все предметы, за исключением дошкольной педагогики, которая велась преподавателем Миротворцевым (русским по национальности) велись на татарском языке.

Внедрение в преподавание на дошкольном факультете описанных выше форм и методов работы со студентами – националами обеспечивалось за счёт увеличения количества часов, особенно по ведущим предметам, примерно на 10 %. Это касалось лекций, если они читались на родном языке. В том случае, если лекции велись на русском языке, это время отводилось для групповых занятий и самостоятельной работы под руководством ассистента – татарина, хорошо владеющего русским языком. Увеличение учебного времени происходило либо за счёт дополнительных занятий, консультаций (2 раза в неделю) вне расписания, либо за счёт соответствующей перестановки предметов учебного плана.

Строго контролировалась и проверялась литература на татарском языке в библиотеке и в кабинетах. Студенты – татары снабжались книгами в первую очередь, литературу этим студентам разрешено было выдавать на дом. С программами, учебными планами и другими документами студентов коренизированных групп старались знакомить на двух языках.

Кроме того, незамедлительно было начато составление рабочего материала по предметам на татарском языке. Широко развернулась работа по переводу учебников по педологии, психологии и педагогике, разрабатывались конспекты для студентов национальных групп по истории педагогики. В сжатые сроки были составлены словари по психологии и педологии на татарском языке. Шла работа по составлению предметных справочников для коренизированных групп.

Кроме усиленного внимания к обучению студентов – националов на родном им языке на факультете пересматривалось преподавание и русского языка. Перед студентами – татарами была поставлена конкретная задача – к концу второго года обучения овладеть литературным русским языком. С этой целью осуществлялась разработка методов преподавания русского языка в татарских группах. Эту задачу решали вечерние кружки по изучению русского языка и занятия по ликвидации неграмотности, проводимые также в вечернее время.

Интересно, что размещение студентов в общежитии было принято проводить не по национальному признаку. Напротив, татар старались поселить вместе с русскими. Со студентами коренизированных и некоренизированных групп проводилась совместная воспитательная работа.

Предпринятые меры в подготовке национальных педагогических кадров для сети дошкольных учреждений Татарской республики позволили факультету в 30-е гг. прошлого столетия добиться высоких результатов. Достигнутый высокий показатель коренизации дошкольного факультета в известной мере помог решить проблему руководящих и педагогических кадров для татарских и смешанных по составу детских садов.

Успешная дальнейшая работа его выпускников в системе дошкольного образования республики позволяет судить о качестве подготовки. А поэтому сложившийся опыт работы по осуществлению высшего профессионального образования на родном языке в Казанском педагогическом вузе может рассматриваться как метод совершенствования и углубления качества подготовки национальных педагогических кадров в современных условиях.

#### Литература:

1. Арбатов, С. Я. Борьба за пролетарскую культуру в Татарстане. – Казань. 1930. – 20 с.
2. Казанский государственный педагогический институт / сост. А.Л. Литвин. – Казань, 1970 – С. 27.
3. Мардашова, Р. С. Становление и развитие дошкольного образования в Татарстане. Часть I (1782–1941 гг.): учебное пособие / Р. С. Мардашова – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2004. – 272 с.
4. НА РТ. Ф. 3682. Оп. 1. Д. 1862. 1932. Материалы об итогах и перспективах дошкольного воспитания в ТАССР.
5. НА РТ. Ф. 1487. Оп. 1. Д. 353. 1930. Штаты института и его реорганизация.
6. НА РТ. Ф. 1487. Оп. 1. Д. 413. 1934–1935. Статистические сведения по студенческому составу.
7. НА РТ. Ф. 1487. Оп.1. Д. 427. 1934–1935. Материалы (доклады, отчёты, сведения) о коренизации института.
8. Гутаев, М. З. Развитие народного образования в Татарии (1917–1940 гг.) / М. З. Гутаев. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1975. – 204 с.

## ГЛАВА 24. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ

**Мельникова Нина Васильевна**

**доктор психологических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

**Калинина Ольга Валерьевна**

**кандидат психологических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

**Самылова Ольга Анатольевна**

**кандидат психологических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

Аннотация. Психолог несет двойную ответственность за свой характер, который может мешать или содействовать процессу обучения. В процессе общения и на примере системы отношений к людям формируется детское отношение. Так постепенно формируются черты характера у самого ребенка. У педагога не должно быть низкого уровня подготовки к работе. Нужны хорошо подготовленные кадры, что требует к исполнению в образовательных учреждениях Федеральный Закон об образовании. Профессиональная готовность к работе с детьми, по мнению Л. И. Божович, характеризуется способностью и устойчивостью морально-психологической пригодности к успешному выполнению своего труда.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессионализм, технология, профессиональная готовность, психолого-педагогическая деятельность, профессиональные качества, личность.

Annotation. The psychologist has a dual responsibility for his / her character, which may interfere or facilitate the learning process. In the process of communication and on the example of the system of relations to people formed children's attitude. So gradually formed traits of the child. The teacher should not have a low level of preparation for work. We need well-trained personnel, which requires the Federal law on education to be implemented in educational institutions. Professional readiness to work with children, according To L. I. Bozhovich, characterized by the ability and stability of moral and psychological suitability for the successful performance of their work.

Keywords: teacher-psychologist, professionalism, technology, professional readiness, psychological and pedagogical activity, professional qualities, personality.

Профессия – компетентная деятельность человека, приобретенная им в результате комплексного обучения научно-теоретическим знаниям, опытом научения практическим умениям и навыкам многогранной профессиональной направленности. Это результат специальной подготовки к предстоящей психологической работе с людьми разного возраста.

Показатель такой деятельности - профессиональная мобильность, готовность к участию в разной социальной общностей с их правилами; к координации разных типов труда при сохранении своего «Я».

Отечественный психолог Валерия Сергеевна Мухина [11] обосновала историческое и онтогенетическое развитие структурными звеньями самосознания, вобрав в него эмоционально-ценностное отношение человека: к себе и своему имени, к индивидуально-психическому «Я» - притязанием на признание; к психологическому личности прошлого, настоящего, будущего; социальной личности с её правами и обязанностями.

Современному обществу необходима квалифицированная психологическая деятельность в воспитании и образовании подрастающего молодого поколения, характеризующая профессионализм психолога в достижении положительных качеств развития психики.

Российский физиолог Иван Михайлович Сеченов добродетелями человечества считал всепрощающую любовь – полное нисхождение к своему ближнему. Его понимание в этом процессе: задача общества – не мешать человеку, помня о том, что Человек не может осознавать все и всех сразу.

Подтверждение данного тезиса мы находим в учении физиолога Алексея Алексеевича Ухтомского, определившего принцип доминанты [15], как временно господствующего очага возбуждения: скрытой готовности организма к деятельности при одном торможении других рефлекторных актов.

В физиологии он обозначил покой, как специально организованное ограничение акта возбуждения (оперативный) - динамическое равновесие поддержания сущности работы.

Результат овладения исторически сложившимися обобщенными формами и способами деятельности образует психологическую мобильность. Ведущий российский психолог Лев Семенович Выготский - создатель культурно-исторической теории и разработчик проблемы соотношения обучения и развития, указывает на то, что обучение, забега вперед, подтягивает за собой развитие детей [2]. В этом процессе важно учитывать актуальность уровня развития и его потенциальные возможности (зона ближайшего развития – функции созревания).

В содержании умственного развития необходимо вести учет того, чего дети достигли и то, что еще находится у них в зародыше. Определение зоны развития – это решение трудных вопросов каждого возраста при помощи взрослого. Отсюда, оценка умственного развития всегда вбирает два показателя: восприимчивость к помощи и способность решать самостоятельно задачи.

Российский ученый, автор общепсихологической теории деятельности Алексей Николаевич Леонтьев экспериментальным путем разрабатывал культурно-историческую теорию психического развития ребенка. В структуре деятельности он утвердил действия, их операции и психологические функции. Деятельность, в его понимании, активный процесс, где действия предметны и реализуют их цели. В ней есть связь мотива и потребности. Она неотделима от предмета своей потребности. Сознание всегда введено в деятельность субъекта, а поведение связано с ним [8]. Это реализация принципа единства сознания и поведения, сознания и деятельности.

Профессионализм подсказывает психологу пути и способы применения своих знаний и опыта, умений позитивного настроения на разрешение незапланированных препятствий. Это адаптирует его к работе, помогая

выполнять профессиональные операции. Профессиональная деятельность имеет мотив – цель – условие. В этих операциях компетентность специалиста образует собой единую систему внутренних психических состояний, готовности и способности необходимых действий к профессиональной деятельности. Она определена базовыми знаниями и умениями, ценностными ориентациями, мотивами деятельности, общей культурой психолога, способностью к развитию творческого потенциала, характеризующими компетентность. В этом степень соответствия требованиям профессии, определяемые сочетанием психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно. Это умение управлять профессиональными функциями в процессе диагностической и развивающей профессиональной деятельности. Сегодня это важная государственная задача.

Российский философ Владимир Сергеевич Соловьев утверждал синтез идей западноевропейской и восточной мысли: действительность – это мы и тот мир, в котором живем. Личность – базовая структура в иерархии мотивационно-смысловых образований. В сознании личности есть: значение, смысл и чувственные ткани. Это постоянное взаимоотношение и непрерывное внутреннее взаимодействие идеальной и материальной природы.

Профессионал психологии – это специалист, подготовленный теоретически и практически для работы с людьми разной возрастной категории, готовый к выполнению задач морального кодекса психолога. Все внутренние процессы построены по образцу внешней деятельности и имеют единство строения внешней и внутренней деятельности в форме психического. Эти переходы утверждают механизмы интериоризации–экстериоризации.

Создатель научной отечественной психологической школы Борис Федорович Ломов видел психическое отражением действительности в активном отношении к ней: как природное и социальное, как сознательное и бессознательное. Это происходит соответственно принципам психических явлений:

- качественная единица: анализ внутренних условий взаимосвязи объекта со средой, совокупность приобретенных качеств индивидом, результат активности микросистем организма;

- множественность детерминант: причинно-следственных связей, общих и специальных предпосылок, разных внешних и внутренних факторов. Сами детерминанты – предпосылки самостоятельности фактора; где психические явления изучаются в их динамике. Они разрушаются или восстанавливаются, так как жизнь – самополисистемный процесс. Отсюда, развитие психики человека - постоянное движение: возникновение, формирование и преобразование основных свойств и качеств.

Задача психологической науки в изучении природы психики в целом, её механизмов и законов. Профессионализация – это интерес к своей профессии, диалектический процесс перехода внешнего во внутреннее, активная работа над собой, профессиональное самообразование.

Ученик А.Н. Леонтьева Давид Иосифович Фельдштейн представлял детство социальным явлением временного протяжения. Это: физический рост, накопление новообразований, освоение пространства и определение в нем себя - своя самоорганизация. Оно расширяет и усложняет отношения с взрослыми. Это широкое пространство, где на его сознание влияет большой приток информации. Наша задача: повышать интеллект детей и противостоять негативу со стороны социума.

Российский психолог Анатолий Александрович Смирнов дал характеристику произвольного (эффект увеличения в активности интеллекта) и произвольного запоминания (важность возрастных различий). Качество запоминания зависит от постановки и осознания цели субъектной деятельности. Это творческая профессия с трудом поддающаяся оценке. Предпосылками к достижению профессионализма является развитие профессионально важных качеств личности.

Германский физиолог Вильгельм Максимилиан Вундт выделял роль книги и апперцептивную связь, которые соединяют представления, идеи в комплексы, характеризуя спонтанность активности души. В этом отражается развитие восприятия и памяти, создание отдельного образа из некоторых ощущений. Он объединил метод физиологии и психофизики, показав это объединение для изучения психических процессов в трех измерениях эмоций: удовольствие – не удовольствие, успокоение – возбуждение, напряжение – разрядка. Им предложена своя модель сочетания двух темпераментов: силы и изменчивости эмоций и чувств. Все они закономерно связаны законами обоснования (причинами) выработкой общих понятий [3].

Об этом есть в высказываниях германского философа Артура Шопенгауэра: мотив влияет на поступок не извне, а изнутри. Значит, мотивация - это причинность. Характер прирожден от отца, умственное свойство от матери. Он империчен и постоянен. В развитии узнаем его и что против него, открывая новое.

Борис Тимофеевич Лихачев видел в сознании людей переоценку нравственных ценностей в возврате их к исторически духовным истокам, уходе от негативного в прошлом и переход к современной общественной жизни. Отсюда, проявляется духовное расслоение в социальном плане: кто в прошлом, кто в поиске нового, кто в жажде наживы и удовольствий. Без духовности, человек ущербный, нравственно ущемлен и отчужден от общечеловеческого единства и человечности [9]. Поэтому, с молодежью надо говорить о жизни, о сокровенном, подлинном и вечном. Нужно учить делать самому выбор, отстаивая убеждения, сохраняя душевную чистоту перед собой и другими, бороться против зла и подлости.

Психолог не сразу становится квалифицированным и востребованным в обществе. Не имея сразу ясной концепции и не рефлексуя на предмет психологической деятельности, берется за любую проблему без необходимой профессиональной рефлексии на ситуацию её применения. Это специалист, оказывающий добрые услуги населению в ситуациях, требующих вмешательства человека внешнего мира, общения в применении разных технологий. Психологом нельзя стать, если в его деятельности нет любви к работе и профессиональной ответственности за людей.

Российский ученый Герман Константинович Селевко [14] обосновал причинно-следственные связи основой научной методологии для поиска закономерностей - новые подходы к исследованию проблемы учительства. Он создал концепции: самовоспитания школьников, о работе классного руководителя, гуманно-личностного ориентированного подхода к детям и учителям, инновационной образовательной технологии, парадигме саморазвития. Все это возможно при учете прошлого опыта науки педагогики.

Российский философ Василий Петрович Тугаринов обосновал факторы истории: субъективный – познавательная деятельность людей (общественное сознание), объективный - предвидение будущего (общество с социальной активностью: грядущее создают люди на основе своей практической деятельности). Им дано определение смысла жизни: цель с главным и постоянным интересом человека. Смысл жизни – в духовной связи личности и общества на всех уровнях взаимоотношений. Смысл жизни проявляется во всем.



В любой профессии свой смысл. Это интегральная ценность и критерий развития личности, соответствующей духовной культуре, сознательного творческого отношения к жизни.

Германский философ 18 века Иммануил Кант выделял задачу проблем нравственности для обоснования поведения, как морального закона о человеке: «добро воли» - закон морали, понятие долга: воля могла иметь силу принципа законодательства. История развивается достижением правового гражданского общества. Индивидуальные особенности человека не имеют особой роли в познании, хотя знание есть восприятие и рассудок. Нравственная обязанность для И.Канта - отношение к себе, забота о здоровье и своей жизни. Для него добродетели: правдивость, честность, искренность и добросовестность. В этом процессе прошлого времени просматривается инновационная технология психолого-профессиональной деятельности, знаменующая собой рациональную последовательность использования инструментария с целью достижения качественных психических результатов.

Технология раскрывает способы материализации знаний, навыков и опыта человека в целом предметов труда или социума. Она обоснована сенсорной деятельностью и осмыслением объектного назначения процесса человеческого познания, которое начинается с практического воздействия на предметы внешнего мира и заканчивается после его окончания.

Даниил Борисович Эльконин считал ребенка социальным существом, деятельность которого имеет общественный характер. Каждый этап формирует новые ценности и мотивы поведения. Есть плавные (эволюционные) периоды, в котором изменение психики состоит в постепенном накоплении, и скачки (критические периоды), когда происходит скачок и переход на новый этап возраста.

Неравномерное развитие идет во взаимодействии с окружающей средой, как движущей силой разрешения противоречий. Психическая жизнь ребенка - процесс смены видов деятельности во времени. В каждой эпохе два периода: формирование общественно-мотивационной сферы и развитие предметно-операционной стороны действия.

Д.Б. Эльконин разработал и внедрил понятие о развивающем обучении: одинакового детства нет вообще; ребенок воспроизводит и создает в себе человеческие способности. Преобразование деятельности создает новый этап в её развитии. Она воплощена в человеческую деятельность предыдущего поколения [16]. Это способ осуществления деятельности на основе ее разделения на процедуры и операции с их последующим выбором оптимальных средств и методов выполнения. Обучение предшествует развитию, как факт педагогической деятельности, где есть условия для роста и созревания организма. Источником является среда. Формой – усвоение. Движущей силой – противоречия между усвоением предметными и общественными действиями.

Российский ученый Леонид Абрамович Венгер – психолог детства, изучавший сенсорные способности дошкольника. Опираясь на тезис Л.С. Выготского об «опосредованном характере высших психических функций», показал детское развитие в освоении систем средств становления психической деятельности. Познавательные способности - прижизненные системы. Его заслуга в разработке исследования развития познавательных способностей у дошкольника. Ценностный подход - выбор из явлений исторического опыта, отбор из них общего, что полезно для строительства нового. К факторам развития человека он относит: социальный строй, образ жизни, нравы общества, развитие техники. Сила развития личности состоит в борьбе с пороками и недостатками общественной жизни. Она уникальна, а идея совершенствования человека придает смысл всем теориям о человеке.

Овладение технологиями есть умение психолога организовывать социальную коммуникацию; способность распознать и нейтрализовать негативные последствия взаимодействия с информационными средами; продуктивно организовывать различные формы социальной информации в решении профессиональных, социально-личностных проблем [14].

Признаками такой технологии являются процессуальность, как единство цели, содержания, формы, совокупности методов объекта и результатов деятельности, проектирование процесса динамики. Психолог, умеющий обозначить проблему и ставить цели - хороший стратег.

В содержании любой технологии предусматривается два знаковых уровня:

- исследовательский - с целью обучения исследованию объекта и прогнозирования его результатов;

- управленческий - с целью психологического воздействия управления внешними и внутренними факторами, инновациями способов технологии, оценки результатов деятельности субъекта.

Исследователями утверждено несколько групп инноваций технологии:

к первой группе относится психолого-педагогическая технология – определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных на решение психологических задач (технология развивающего обучения). В неё входят:

- психологическая диагностика – специально организованный процесс познания, в котором с помощью соответствующих методов (тест) идет сбор информации с целью постановки психологического диагноза;

- психопрофилактика – система предупредительных психолого-педагогических мер, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития. Они связаны с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих недостатки развития. Она предусматривают решение еще даже не возникших проблем;

- психологическое консультирование – целенаправленная процедура создания психологических условий для эмоционального реагирования, прояснения смысла, рационализации проблемы и нахождения вариантов ее решения;

- психологическая коррекция и психотерапия – система психологических или психотерапевтических средств, направленных на устранение, сглаживание недостатков или их причин. Результат - изменения в психике, которые позитивно влияют на состояние, деятельность, общение и поведение личности в целом.

Вторая группа - технология развития: формирование психических процессов, свойств и качеств личности в соответствии с требованиями возраста и индивидуальными возможностями. Это учёт зоны актуального развития и его завтра (зона ближайшего развития). Нервная система пластична, способна к изменению. В неё входит:

- информационный поиск и освоение знаний в информационной среде: способность внедрять системные знания в процесс социального взаимодействия, связанных со способностью специалиста управлять информационными потоками в профессии;

- социально-психологические: диагностические и коррекционные процедуры, объектом которых являются социально-психологические явления, влияющие на поведение людей, включенных в разные группы;

- социально-педагогические: совокупность приемов и методов, целью воздействия на сознание, поведение и деятельность человека в процессе его социализации, адаптации в новых условиях и социально ориентированных видах деятельности;

- социально-медицинские: совокупность взаимосвязанных социальных и медицинских приемов и методов воздействия, направленных на сохранение здоровья человека и формирование здорового образа жизни.

Третья группа: создание равновесия в психике и поведении, отвечающая норме, адекватно возраста и среды в условиях обучения.

Стратегия технологии профессиональной деятельности усиливает овладение инновациями. Её необходимо совершенствовать, наполняя значимыми мероприятиями и методическим содержанием с позиции методологических предпосылок.

Германский профессор философии и психологии Эрнст Мейман включил эксперимент в методы экспериментальной педагогики. Он считал, что педагогика вбирает в себя смежные науки: психологию, этику, логику, антропологию и их рассматривать с позиции воспитания и образования, обучения детей рисованию. Физическая и духовная стороны были оторваны друг от друга.

Российский психолог Артур Владимирович Петровский обосновал теорию деятельностного опосредования межличностных отношений многослойного характера социальных групп:

- поверхностный слой (отношения симпатии и антипатии);

- глубинный слой, в котором выражены цели и задачи совместной деятельности.

Слои определяют вектора: первый вектор группового развития - определитель опосредованных отношений. Второй вектор – раскрывает степень просоциальности групповой деятельности. Их сочетание дает тип группы социальности. Он показал её вхождение в социум постоянной сменой разных общностей. Каждое вхождение - путь стадийного развития: адаптация – дезаптация (детство), индивидуализация – деиндивидуализация (отрочество), интеграция – деинтеграция (юность). Это:

- социально-психологическая адаптация – целенаправленная взаимосвязанная деятельность всех субъектов процесса, для овладения социально-этическими знаниями и нормами, накопления позитивного социального опыта в микросоциуме;

- социально-психологическая реабилитация: системный, целенаправленный процесс реинтеграции в общество, способствующая полноценному функционированию социального субъекта. Это восстановление психических проявлений и способностей после их нарушения. Они рассматриваются как процесс восстановления психических проявлений и способностей после какого-либо нарушения. Это преодоление репрессий по отношению к детям со стороны сверстников; коррекции их общения и поведения.

Личность должна считаться с требованиями общества и быть культурной, творческой и ответственной перед собой и людьми, с историческим сознанием, понимая историю своего общества и государства [12].

Российский психолог Владимир Николаевич Мясичев концепцией классификации видов отношений утвердил тезис о связи личности с социумом. Отношения, формируясь с детства в онтогенезе, становятся самооценкой, самопониманием, саморегуляцией. В их структуре проявляются способности, уровень психического развития, темперамент. Устойчивые отношения становятся чертами характера. Ценностное отношение завершает познавательный процесс.

Психолог - человек, получивший профессиональное образование, подтвержденное дипломом. Определяющим фактором в его профессиональной деятельности становится теоретическая готовность к работе. Профессия психолога является новой относительно других в системе образования.

Мысль о возникновении психологии принадлежит Аристотелю — автору трактата «О душе», а создателем предмета психологии в зарубежной психологии был немецкий психолог В. Вундт. В тот же период психология отделилась от философии, взяв философские идеи, достижения и некоторые методы экспериментальной физиологии в психологическую науку.

Французский философ Рене Декарт еще в 17 веке говорил о наличии у детей разных суждений без полного употребления ими разума. В его познании понятие: «Я» - мыслю - существую, но мыслю не всегда существующим: мирозерцание – основная истина ума, от которой строятся другие истины. В этом психологическая внутренняя ясность. Убеждает человека не опыт, а идеи мышления и бытия. Соединение частей в сознании - акт творчества, априорные синтетические суждения.

Российский физиолог Иван Петрович Павлов обосновал основной принцип рефлекторной теории – принцип детерминизма, структурности анализа и синтеза, функциональную зависимость от причин и действий высшей нервной деятельности. При анализе и синтезе, по мнению И.П. Павлова, идет дробление природы на массу отдельных явлений и позднее их превращение в комплексные соединения.

Ему принадлежит теории о двух сигнальных системах: первая – общая для человека и животных; вторая – речевая система человека: слова – сигналы сигналов в реакции: услышать, увидеть, читать и произносить, как результат выработки условных рефлексов.

Германский философ Георг Вильгельм Фридрих Гегель определил принципы философских идей: единство противоположности; идею исторической закономерности, принцип историзма в области человеческого знания и действия. В его позиции, действительность состоит из трех стадий: бытие в себе, бытие для себя, и бытие в себе и для себя [4]. Дух с начала в себе. На последней ступени дух поднимается на высокий уровень (примирение). Дух возрождается в сознании и порождает три стадии: субъективного, объективного и абсолютного духа. История есть мировой дух - разум. Различия и недостатки индивида становятся частью понятия «человек». Философия говорит о правах: абсолютное право, мораль и нравственность в трех законах диалектики:

- закон перехода количественных изменений в качественные в их взаимодействии; -закон единства и борьбы противоположности для раскрытия внутренних источников;

- закон отрицания отрицания – уничтожение старого качества новым. Это поступательный ход развития.

Развитие психологической науки в России направлено на повышение качества профессиональной деятельности психолога [7]. Профессиональное становление психолога возможно качественной организацией

производственного обучения: подготовке целенаправленной деятельности, организации позитивных условий, способствующих личностному росту.

Дмитрий Николаевич Узнадзе обосновал понятие механизма установки: единства сознания человека и объективной действительности, как готовность к определенному поведению. Это метод искусственного вызова такого состояния: заранее психологическая внутренняя готовность к осуществлению. Закономерности установки: скорость, сохранность во времени, силе воздействия и легкости смены, которые показывают особенность человеческой психики.

Актуальной становится проблема осмысления психологических компонентов, характеризующих совокупность знаний, умений и навыков и определяющих высокую компетентность специалиста; становление психолога, как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Российский философ Николай Александрович Бердяев утверждал понятия:

а) личность (сохранение общения с миром в непосредственном духовном опыте,

б) человек – точка пересечения двух миров: духовного и природного. Это существо общественное, а история – это способ его жизни.

Этапов понимания истории много: раннее понимание – греческая философия осознала себя в неразрывной связи с обществом и природой (движение истории как круговорот). История как поступательное движение развития (К. Маркс). Утверждается идея о развитии психологии с позиции интегративно-дифференцированных подходов, уточняющие системный характер и единство сферы деятельности во всех видах. Цель данной деятельности реализуется: совершенствованием профессиональной компетентности психолога: социально-нормативной, психолого-педагогической, концептуально-психологической; развитием навыков рефлексивной деятельности.

Германский философ Фридрих Вильгельм Ницше выводит понятие о сверхчеловеке. Отечественный психолог Алексей Александрович Бодалев утверждал новым в развитии человека состояние индивида и субъекта деятельности. Для него общение – искусство общения с собой, как саморазвитие. Человек – совместное произведение природы и общества [1]. В задачи входит формирование нравственной потребности, интереса, профессиональной активности психолога, акцент на общекультурное, духовное и интеллектуальное развитие, рост уровня компетентности и повышения квалификации:

- между смоделированным процессом теоретической подготовки психолога в учебных заведениях и повышением его профессиональной квалификации;

- между движущими силами развития психики, влияющими на научный потенциал личностного роста и условиями оптимизации психологических механизмов, механизмов психологической защиты личности;

- между квалификационной характеристикой психолога и ростом его социально-личностного развития, функциями триады компонентов, способствующих психологическому образованию;

- между диагностическими наработками в области психологии и наличием инноваций деятельности психолога.

Психолог, приходя на работу, испытывает трудности в личностной адаптации, не умея в полной мере применять свои знания, умения и навыки. В основном, это молодые специалисты не наработавшими еще профессиональный опыт.

Квалифицированному психологу нужна этическая и правовая культура, знание декларации прав человека и конвенции о правах ребенка. Ведущими чертами его характера являются: интерес к профессии, ответственность; уравновешенность, требовательность, справедливость; чувство такта, общительность, самостоятельность; человечность, доброжелательность, ясность и критичность ума; изобретательность, развитое воображение, хорошая дикция.

Ведущий психолог России Людмила Филипповна Обухова рассматривала психологию как систему возможных интерпретаций психических явлений на основе генетико-моделирующего их осмысления, показав логику формирования научных знаний о движущих силах развития психики детей.

Сергей Леонидович Рубинштейн в своих трудах раскрыл понимание общеметодологического подхода принципом единства сознания и деятельности, что формируется только в практической (игровой, учебной, трудовой) деятельности. Это метод исследования всех проблем психологии. Это системогенез психики для изучения анализа многих наук – концепция о закономерности развития ребенка принципом историзма.

Смоделировать социально-личностное развитие нужно компетентной квалификационной характеристикой, усилить инновационные способы мотивационно-ценностной ориентации профессионально-психологической деятельности достижением исследовательского и управленческого уровня.

Моделирование учебного процесса внедрением традиционных методов, дополняющих в процесс обучения психолого-профессиональной деятельности способы инновационной технологии, которые обогащают личностный рост психолога и способствуют наличию исследовательского и управленческого уровней [6].

В процессе обучения увеличивается рост психологических знаний о внешних и внутренних факторах, активизирующих результаты формирующего эксперимента инновационными способами: интерпретацией негативных эмоций, как способ нового адекватного поведения и способ управления своими эмоциями. Необходимо совершенствовать технологию профессиональной деятельности, наполняя её с позиции методологических подходов [5]. Разрешение цели в этом процессе обеспечивается функциями психологических механизмов. Решающую роль среди них выполняет механизм условного рефлекса, обеспечивающий установление взаимосвязи в развитии психики.

Психологическим механизмом постепенно и последовательно становятся механизмы интериоризации – экстериоризации, механизм установки, эмпатии и аттракции. Специфика деятельности в психологическом воздействии на личность с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

Духовно-нравственные компетенции психолога отражают интериоризацию общечеловеческих гуманных ценностей, нравственных установок социального и эмпатического взаимодействия [13].

В духовной жизни человека функционируют регуляторы поведения: мораль, этика, культура, идеал, ценности, образование. Они как общечеловеческие регуляторы поведения отражают:

- знак, язык, символ, традиции, ритуалы, обычаи, привычки, предрассудки, стереотипы;

- средства массовой информации, быт и семья.

Негативно влияет на позитив работы психолога слабое оснащение кабинетов методическим инструментарием. Материалов продается много, а их качество редко кто отслеживает.

Важным компонентом личности психолога является психологическая готовность, которая выступает в виде устойчивых установок, мотивов, черт характера, в виде психического состояния. Это «настрой», актуализация, приспособление возможности личности для успешных действий в данной ситуации. Контакты с клиентами не должны быть формальными, обезличенными.

Возникающие негативные установки могут иметь скрытый характер и проявляться внутренне сдерживаемом раздражении, что со временем приводит к конфликтам. Для психолога есть два главных вопроса: для чего и кого проводится обследование? Кто и где будет использовать результаты? Существенные различия в учебной и воспитательной работе педагогов с разным уровнем мастерства образует сферу проектировочной и конструктивной деятельности, умений сформулировать конечную цель своей профессиональной деятельности.

В настоящее время под педагогическими технологиями понимается производство и применение методического инструментария учебного оборудования. Это научная или практическая обоснованная система деятельности, духовные ценности, взаимосвязанные методами и приемами, направленные на искусство и мастерство [10].

Для её осуществления необходима разработка профессиограмм, в которых определена система теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций. В ней должна быть заложена психограмма в модели требований к педагогической деятельности и психологическим свойствам человека, воспитывающего детей.

Профессиограмма свойств познавательной направленности педагога отражает требования к его психолого-педагогической подготовке. Она нужна для выявления профессиональной пригодности. Создания разных технологий, которые характеризуют её виды: универсальные, региональные и локальные; характер решаемых задач и объектов многогранной работы психолога.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев // Избранные психологические труды. – М.: Академический проект, 2012. – 320 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 1136 с.
3. Вундт, В. Введение в психологию [Текст] / В. Вундт. – М.: Академия, 2012 – 152 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. [Текст] / Г.В.Ф. Гегель. – М., 2012.
5. Дьяченко М. И. Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник [Текст]. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
6. Ждан, А.Н. История психологии от античности до наших дней [Текст] / А.Н. Ждан. – М.: Академический проспект, 2004. – 576 с.
7. История этических учений [Текст] / Под ред. А.А. Гуссейнова. - М.: Гардарики, 2003.– 911 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]: монография / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова.– М.: Смысл, 2005. – 431 с.
9. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Самара, 1997.
10. Мельникова, Н. В., Канунников Р. И. Исторический обзор психологических знаний в научных школах и направлениях [Текст] / Н.В. Мельникова, Р.И. Канунников. учеб. пособие для студентов факультетов педагогики и психологии. – Шадринск: Издательство ПО Исеть, 2004. - 130 с.
11. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2004. – 456 с.
12. Петровский, А.В. Быть личностью [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1990. – 255 с.
13. Самылова, О.А. Духовно-нравственное развитие личности юношеского возраста: монография // О.А. Самылова, н.В. Мельникова; Шадр. Гос.пед. ин-т. – Шадринск: Дом Печати (Каргапольский фил.), 2016. – 168 с.
14. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г.К. Селевко. Т.1. - М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.
15. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
16. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2012. – 416 с.

## ГЛАВА 25. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ К РОДИТЕЛЯМ (В НОРМЕ И В ПАТОЛОГИИ)

**Мишулина Аида Фаридовна**

**кандидат психологических наук, доцент**

Институт психологии и образования Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований феномена эмоциональной привязанности детей к родителям. Указаны основные модели надежной привязанности ребенка, а также факторы, способствующие формированию различных вариантов ее расстройств и искажений. Приведены результаты исследований эмоциональной привязанности детей к родителям в зависимости от различных параметров.

Ключевые слова: привязанность, эмоциональная привязанность, семья, детско-родительские отношения, расстройство, объект привязанности.

Annotation. The article presents a theoretical review of domestic and foreign studies of the phenomenon of emotional attachment of children to their parents. The main models of reliable attachment of the child, as well as factors contributing to the formation of various variants of its disorders and distortions are indicated. The results of studies of the emotional attachment of children to their parents are presented, depending on various parameters.

Keywords: affection, emotional attachment, family, child-parent relations, frustration, object of attachment.

В современной научной психологии привязанность является ключевым понятием, описывающим отношение ребенка к близкому взрослому. Формирование привязанности необходимо для развития ребенка,

поскольку формирует у него чувство безопасности, способствует развитию образа себя и социализации. Качество и выбор объекта привязанности зависят от поведения родителей по отношению к ребенку [14].

Изучение потребности привязанности – одно из ведущих направлений отечественной и зарубежной психологии на протяжении последних десятилетий.

Исследователями были получены доказательства того, что взаимодействие матери и новорожденного в первые часы после рождения оказывают влияние на последующее общение. В частности, было показано, что эмоциональные связи ребенка с матерью усиливаются благодаря наличию взаимодействия в первые часы жизни ребенка, а разлука матери и ребенка в этот период может привести к негативным эффектам. Однако другие исследования не подтвердили установления специфических эмоциональных связей между матерью и новорожденным сразу после рождения. Х.Р.Шеффер обратил внимание на то, что новорожденный имеет определенные биологические механизмы, лежащие в основе потребности устанавливать эмоциональную связь с кем-либо [16].

В отечественной психологии изучение привязанностей ребенка к взрослому велось в рамках психологии общения, в русле концепции М.И.Лисиной. Избирательные привязанности ребенка к взрослому рассматривались как продукт общения, зависящий от его содержания.

Большое значение для понимания природы детско-материнской привязанности имеет положение Л. С. Выготского о том, что любой контакт младенца с внешним миром опосредован значимым для ребенка взрослым окружением. Отношение ребенка к окружающему неизбежно преломлено отношением к другому человеку, во всякой ситуации его взаимодействия с миром явно или неявно присутствует другой человек [7].

Детско-материнская привязанность возникает еще внутриутробно, на основе пренатального опыта. Важную роль в формировании материнских чувств у беременных женщин играют, согласно В. И. Брутману, М. С. Радионовой, телесные и эмоциональные ощущения, возникающие в процессе вынашивания будущего ребенка [6].

Формирование привязанности младенцев к родителям в первые месяцы жизни опирается на некоторые инстинктивные формы поведения детей, интерпретируемые взрослыми как знаки общения. В теории привязанности J. Bowlby — M. Ainsworth такие формы поведения носят название «паттернов привязанности» [17].

Формирование привязанности в большой степени зависит от заботы и внимания, которое уделяет ребенку мать. Матери надежно привязанных младенцев внимательны и чувствительны к потребностям детей. В общении с детьми они часто используют средства эмоциональной экспрессии. Если взрослый хорошо понимает ребенка, младенец чувствует заботу, комфорт и надежно привязывается к взрослому.

М. Silver, M. Vienda показали, что из таких материнских качеств, как способность побуждать ребенка к игре, эмоциональная доступность, стимуляция познавательной деятельности, гибкость в стиле воспитания, наиболее важным для развития надежной привязанности является эмоциональная доступность. Она включает в себя способность разделять чувства ребенка как главного инициатора детско-материнского общения.

Личностные особенности матери, влияющие на ее отношение к ребенку, рассматриваются в качестве главных («классических») детерминант надежной привязанности. Они прямо или косвенно влияют на формирование привязанности у ребенка. Их прямое влияние связано с чувствительностью матери к подаваемым младенцем сигналам. Оно проявляется в типичных ситуациях взаимодействия.

Отношения между матерью и ребенком в раннем возрасте зависят от взаимодействия множества факторов, каждый из которых играет важную роль в поведении ребенка. В первые месяцы жизни младенец растет и развивается в условиях психофизиологического «симбиоза» с матерью [18].

У младенца возникновению привязанности способствует врожденная необходимость связи с человеком, который обеспечивает удовлетворение его биологических потребностей в тепле, пище, физической защите, а также психологический комфорт, формирует у ребенка чувство защищенности и доверия к окружающему миру.

Таким образом, детско-материнская привязанность характеризуется наличием надежных и устойчивых отношений между ребенком и ухаживающими за ним взрослыми. Признаками надежной привязанности, по мнению авторов, являются следующие: 1) объект привязанности может лучше других успокоить ребенка; 2) ребенок обращается за утешением к объекту привязанности чаще, чем к другим взрослым; 3) в присутствии объекта привязанности ребенок реже испытывает страх [17].

Однако на процесс формирования эмоциональной привязанности детей к родителям оказывает влияние система разнообразных факторов. По мнению одних авторов, способность к формированию привязанности у ребенка во многом обусловлена наследственным фактором. Другие исследователи выделяют фактор чувствительности окружающих взрослых к потребностям ребенка и социальные установки родителей.

Расстройства детско-родительской привязанности характеризуются отсутствием или искажением нормальных связей между ребенком и тем, кто за ним ухаживает. Это происходит по ряду причин. Нарушения привязанности наблюдаются во всех случаях, когда родители неспособны понимать своих детей в силу наличия у родителей психических заболеваний. Показано, в частности, что если мать страдает послеродовой депрессией, то у ребенка существенно задерживается развитие навыков взаимодействия со взрослыми. Варианты нарушения детско-материнской привязанности зависят от разновидности послеродовой материнской депрессии. У матерей, страдающих тревожной депрессией, дети отличаются двойственной небезопасной привязанностью. При тоскливой материнской депрессии у детей отмечается избегающая небезопасная привязанность [2].

Грубое искажение привязанности отмечается также при различных проявлениях к детям физического насилия. Родители, использующие насилие в качестве основного воспитательного метода, всегда испытывают проблемы с установлением надежной привязанности к детям. Так, у детей в возрасте от 1 года до 1 года 9 месяцев, подвергшихся физическому насилию со стороны отцов, отмечается выраженная реакция страха в присутствии мужчин и, наоборот, спокойствие и отсутствие тревоги при нахождении в женском обществе. Так же нарушению привязанности к родителям может способствовать, в частности, «насильное» кормление детей, страдающих инфантильной анорексией, когда процессы жевания и проглатывания пищи у детей сильно замедлены [14].

В настоящее время имеется большое количество данных, свидетельствующих об отсутствии или искажении развития привязанности ко взрослым у детей, воспитывающихся в детских закрытых учреждениях. Однако и в условиях полной материнской депривации у ребенка может сформироваться

своеобразный «суррогат» нормальной привязанности. Известно, что воспитанники детских учреждений иногда испытывают чувство любви к медперсоналу и воспитателям домов ребенка. Обнаружено, что такие дети достаточно компетентны в общении со сверстниками, часто проводят время в контактах с другими детьми и в социальных играх. Надежная привязанность к опекунам проявлялась у них также в отсутствии агрессивности, враждебности и позитивном отношении в целом к играм и общению [8]. Но и эта привязанность может разрушаться под влиянием некоторых факторов: частая смена персонала детских закрытых учреждений, наличие возрастного ограничения для пребывания детей в одних и тех же группах.

Более того, было показано, что в детском саду дети, надежно привязанные к воспитателям, но ненадежно к матери, проявляют большую игровую активность, чем те, которые надежно привязаны к матери и ненадежно к воспитателям детского сада [15].

Дефицит общения и необходимых для ребенка соответствующих возрасту впечатлений также является предпосылкой неправильного развития привязанности у ребенка. Например, уже в раннем возрасте у детей, подвергшихся длительной разлуке с родителями, может возникнуть отказ от общения с ними, отрицательные эмоции при попытке ухаживания [18]. Причем недостаток заботы и внимания со стороны родителей дети часто отказываются компенсировать путем общения с другим взрослым. Они не смотрят людям в глаза и не проявляют интереса к играм типа «дай-возьми», если предварительно не делали этого с матерью или иными родственниками [9].

Имеется связь между ранней родительской депривацией в младенчестве и отклоняющимся поведением в подростковом возрасте. В частности, мальчики, воспитывавшиеся с раннего возраста без отца, не могут компенсировать свою агрессивность. Девочки, воспитывавшиеся в раннем возрасте асоциальной матерью, часто не способны поддержать домашний очаг, создать уют и доброжелательность в семье [14].

Возникновение расстройств привязанности возможно с 8-месячного возраста. К патологическому относят только двойственный тип привязанности (по М. Д. Ain-sworth), тогда как индифферентный тип возникает и в норме при высокой активности ребенка и развитом самосознании [17].

В МКБ-10 нарушения привязанности описаны в разделе F9 «Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». Критериями расстройства привязанности согласно МКБ-10 являются: а) возраст до 5 лет; б) неадекватные или измененные социально-родственные отношения вследствие: недостатка возрастного интереса ребенка к контакту с членами семьи или другими людьми; реакции страха или чрезмерной чувствительности в присутствии незнакомых людей, не исчезающие при появлении матери или других родственников; в) неразборчивая общительность (фамильярность, пытливые вопросы и т. д.); г) отсутствие соматической патологии, умственной отсталости, симптомов раннего детского аутизма [10].

Авторы различают 2 варианта расстройств привязанности — реактивное и расторможенное. Реактивное расстройство привязанности проявляется аффективными нарушениями в ответ на изменение окружающих условий, особенно в период, когда взрослые расстаются с ребенком. Характерна боязливость и повышенная настороженность («заторможенная бдительность») в присутствии незнакомых людей, не исчезающие при утешении. Дети избегают общения, в том числе и со сверстниками. Расстройство может возникнуть как результат прямого родительского пренебрежения, жестокого обращения, серьезных ошибок в воспитании. Принципиальное отличие этого состояния от раннего детского аутизма в том, что в обычных условиях у ребенка сохраняются живые эмоциональные реакции и стремление к общению. При реактивном расстройстве привязанности отсутствует патологическая отгороженность, характерная для аутизма, а также интеллектуальный дефект. Расторможенное расстройство привязанности проявляется неизбирательной прилипчивостью к взрослым ребенком в возрасте 2-4 лет [17].

Между тем, считается, что надежная привязанность между ребенком и матерью в первые годы жизни закладывает основы будущего чувства доверия и безопасности к окружающему миру.

Дети, имевшие надежную привязанность к матери в возрасте 12—18 месяцев, в 2 года достаточно общительны, проявляют сообразительность в играх. В подростковом возрасте они более привлекательны как деловые партнеры, чем дети с ненадежной привязанностью. В то же время у детей, первичная привязанность которых характеризуется как «дезорганизованная» и «неориентированная», имеется риск возникновения враждебного и агрессивного поведения в дошкольном возрасте и отвержения их сверстниками.

Дети, надежно привязанные к матери в 15-месячном возрасте, в 3,5 года среди группы сверстников демонстрируют ярко выраженные черты лидерства. Они легко инициируют игровую активность, достаточно отзывчивы в отношении нужд и переживаний других детей и, в целом, очень популярны среди других детей. Они любознательны, самостоятельны и энергичны. Напротив, дети, которые в 15 мес имели ненадежную привязанность к матери, в детском саду проявляют социальную пассивность, нерешительность в привлечении других детей к игровой активности. Они менее любознательны и непоследовательны в достижении цели. В возрасте 4-5 лет дети с надежной привязанностью также более любознательны, чувствительны в отношениях со сверстниками, менее зависимы от взрослых, чем дети с ненадежной привязанностью. В предпубертатном возрасте надежно привязанные дети имеют ровные отношения с ровесниками и больше близких друзей, чем ненадежно привязанные дети [17].

Проведенные нами исследования по изучению эмоциональной привязанности у детей дошкольного возраста к родителям, также подтверждают данные факты [11, 12, 13].

Исследование взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и их детей дошкольного возраста указывает на то, что в семьях преобладает положительное отношение со стороны детей к обоим родителям. Однако мать является центральным объектом эмоциональной привязанности детей. В отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (37%), отношения к отцу (28%), а затем отношение и к матери и отцу как родительской чете (19%). Но существует тенденция меньшего выбора в пользу отцов. Это может быть связано с тем, что отцы воспринимаются детьми, по сравнению с матерями, менее любящими и менее заботливыми. Менее выражено отношение к братьям и сестрам— 9% и отношение к бабушке и дедушке— 7%. В дошкольном возрасте ребенок в качестве авторитета видит человека, проводящего с ним наибольшее количество времени.

В случае, если ребенок эмоционально привязан и к матери и к отцу одновременно, то понимание эмоционального состояния детей матерями заметно снижается. Высокое принятие матерями ребенка способствует развитию у него положительного отношения к членам семьи, что, в свою очередь, положительно влияет на процесс формирования его личности.

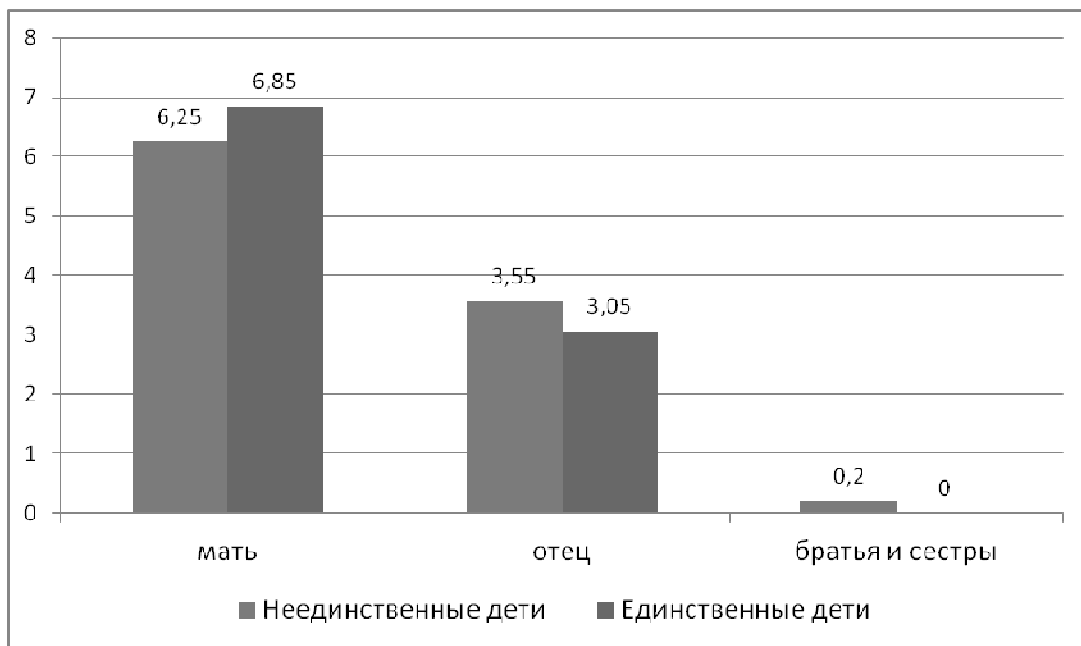
Чем выше показатель отношения ребенка к матери и отцу как родительской чете, тем выше потребность в эмоциональной поддержке и контакте ребенка с матерями. Стиль взаимодействия матерей с ребенком прямо пропорционально зависит от степени чувствительности первых. При использовании матерями стиля воспитания «кооперация», эмоциональная привязанность ребенка к обоим родителям усиливается. Использование же матерями стиля воспитания «маленький неудачник» препятствует формированию у ребенка социальной адекватности поведения.

Таким образом, авторы утверждают о существовании взаимосвязи между особенностями эмоциональной привязанности матерей и их детей. Специфика данной взаимосвязи определяется ее опосредованным характером. Взаимосвязь эмоциональной привязанности матерей и их детей опосредована стилем семейного воспитания [13].

Исследование специфики эмоциональной привязанности к родителям у единственных и неединственных детей позволило авторам получить также значимые результаты [12]. Согласно методике, с помощью которой проводилось исследование (методика «Шкала привязанности ребёнка к членам семьи» А. Баркан), член семьи, набравший наибольшее количество баллов, является тем, к кому больше всего привязан ребенок. Член семьи, набравший наименьшее количество баллов или не набравший ни одного балла, чаще всего является источником дискомфорта для ребенка в семье [3].

Большинство детей старшего дошкольного возраста, единственные и неединственные дети в семье, принявшие участие в эксперименте, больше привязаны к матери, нежели к отцу, братьям и сестрам. В группе неединственных детей привязанность к матери проявили 6,25 респондентов, в группе единственных – 6,85; привязанность к отцу – 3,55 (неединственные), 3,05 (единственные). Таким образом, основным объектом привязанности у детей обеих групп является мать (вне зависимости от количества детей в семье). Результаты представлены на рисунке 1.

При этом, исследование показало, что у родителей единственных детей наиболее выражены авторитарность, недоверие к ребенку, отрицание самостоятельности и личностной состоятельности ребенка, наличие эмоционального напряжения психологической дистанции при общении с ним. У родителей неединственных детей напротив, выражены взаимопонимание, уверенность в успешности, самостоятельности ребенка, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.



**Рисунок 1. Анализ привязанности детей к членам семьи**

Если обратить внимание на распределение выборов объектов привязанности в семьях неединственных детей, то, очевидно, что источником их дискомфорта являются симблинги, к которым они испытывают ревность и чувство соперничества. Возможно, что низкая привязанность к отцу связана с тем, что отцы отдают предпочтение другим детям в семье. Основным объектом привязанности как у единственных, так и у неединственных детей является фигура матери [12].

Кроме того, авторами исследованы особенности эмоциональной привязанности к родителям у детей с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью [11]. Было сделано предположение, что эмоциональная привязанность к родителям у детей дошкольного возраста с неадекватной половозрастной идентичностью выше, чем у детей с адекватной половозрастной идентичностью.

Формирование у ребёнка представлений о своей половозрастной роли происходит, прежде всего, в семье. В.С. Мухина, говоря о роли взрослых в половой идентификации ребенка, указывает на то, что ребенок подражает всему, как полезным формам поведения, так и вредным [5]. А.И. Захаров отмечает, что родитель того же пола выступает как необходимая и наиболее доступная модель обучению соответствующему полу поведения [1].

Исследование половозрастной идентичности в рамках выше указанного исследования проводилось с использованием методики Л.Н.Белопольской «Исследование детского самосознания (половозрастная идентификация)» [4].

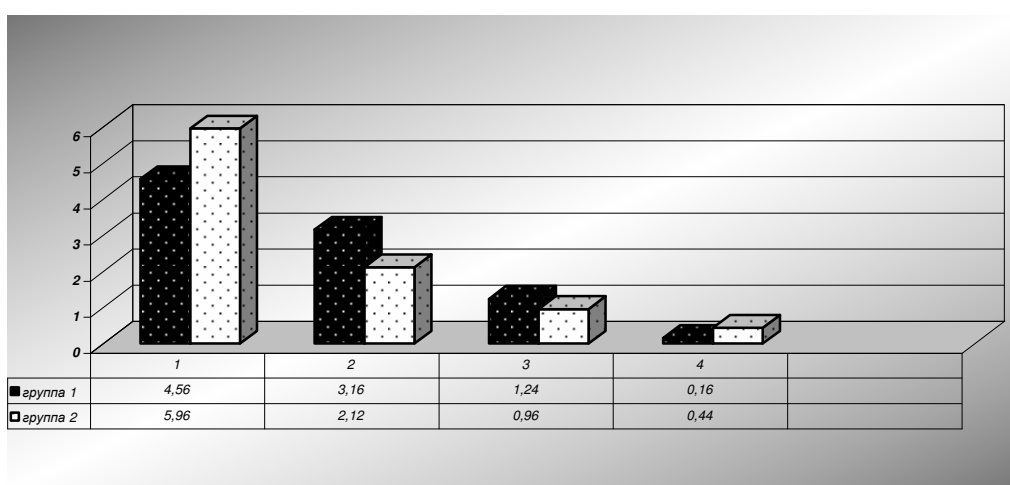
Оценивалась возможность ребенка идентифицировать свой настоящий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Если ребенок делал адекватный выбор картинки, следовательно, он правильно идентифицирует себя с соответствующим полом и возрастом. Если же выбор был сделан неверно, диагностировалась неадекватная половозрастная идентичность. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1, на рисунке 2.

Таблица 1

**Среднее значение выборов объектов эмоциональной привязанности испытуемыми обеих групп**

| Испытуемые   | Объекты эмоциональной привязанности |        |         |         |
|--|-------------------------------------|--------|---------|---------|
|  | Мама                                | Папа   | Бабушка | Дедушка |
| Группа детей с адекватной половозрастной идентичностью   | 4,56                                | 3,16   | 1,24    | 0,16    |
| Группа детей с неадекватной половозрастной идентичностью | 5,96                                | 2,12   | 0,96    | 0,44    |
| t эмп (по t-критерию Стьюдента)                          | 2,74**                              | 2,73** | 0,61    | 1,12    |

**Примечание:** \* - достоверные отличия при  $p < 0,5$ ; \*\* - достоверные отличия при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - достоверные отличия при  $p < 0,001$



**Рисунок 2. Среднее значение выборов объектов эмоциональной привязанности**

**Примечание:** группа 1 - дети с адекватной половозрастной идентичностью; группа 2 - дети с неадекватной половозрастной идентичностью. Цифрами обозначены объекты эмоциональной привязанности: 1-мама, 2-папа, 3-бабушка, 4-дедушка

Из таблицы и рисунка следует, что для обеих групп детей главным объектом эмоциональной привязанности является фигура матери. Затем по мере уменьшения значимости представлены фигуры отца, бабушки, дедушки.

Для детей с неадекватной половозрастной идентичностью достоверно больше, чем для детей с адекватной половозрастной идентичностью представлена эмоциональная привязанность к матери ( $t_{эмп}=2,74$ , при  $p < 0,01$ ) и достоверно меньше эмоциональная привязанность к отцу ( $t_{эмп}=2,73$ , при  $p < 0,01$ ). В отношении других объектов эмоциональной привязанности (бабушки, дедушки) достоверных различий выявлено не было.

Таким образом, материнская фигура является главным объектом эмоциональной привязанности для детей обеих групп, а значимость фигуры отца, бабушки, дедушки в качестве объектов привязанности уменьшается в соответствующей последовательности. Однако, в группе детей с адекватной половозрастной идентичностью эмоциональная привязанность к отцу и бабушке выше, чем у детей с неадекватной половозрастной идентичностью.

Вероятнее всего, испытуемые дошкольного возраста находятся на так называемой стадии множественных привязанностей. Согласно М. Ainsworth, эта стадия возникает после первичной привязанности к матери в виде того же чувства по отношению к другим близким людям (отцу, братьям, сестрам, бабушкам, дедушкам). У детей, имеющих множество привязанностей, как правило, устанавливается иерархия объектов привязанности. Тот или иной близкий человек является более или менее предпочтительным в определенной ситуации общения. Различные объекты привязанности используются детьми с разными целями [17].

При этом для детей с неадекватной половозрастной идентичностью характерна в большей степени первая модель множественной привязанности – «монотропная привязанность», при которой мать является единственным объектом привязанности и только с ней связана дальнейшая социализация ребенка. Монотропная привязанность, по данным автора, чаще наблюдается у детей 1,5-2,5 лет.

Для детей с адекватной половозрастной идентичностью характерны в большей степени вторая – «иерархическая» и третья – «независимая» модели множественной привязанности. «Иерархическая» модель также предполагает ведущую роль матери, однако важными являются и вторичные объекты привязанности,



замещающие мать в условиях ее кратковременного отсутствия. «Независимая» модель — предполагает наличие различных, одинаково значимых объектов привязанности, каждый из которых вступает во взаимодействие с ребенком лишь тогда, когда основные опекуны находятся с ним уже длительное время [17].

Таким образом, Фигура матери является центральным объектом привязанности у детей. Однако высокая эмоциональная привязанность детей к матери (сверхпривязанность) может приводить к замедлению, нарушению процесса взросления детей и (по результатам наших исследований), возможно, способствует формированию у них неадекватной половозрастной идентичности [11].

Подводя итоги выше изложенному, можно констатировать, что ранняя детско-родительская привязанность существенно влияет на способность ребенка в школьном и более старшем возрасте адекватно социализироваться, приобрести правильные стереотипы поведения.

Различные же варианты нарушения детско-родительской привязанности существенно влияют на все последующее развитие ребенка, сказываются на характере взаимоотношения ребенка с окружающим миром, обуславливают способность к формированию вторичной привязанности к друзьям, лицам противоположного пола, учителям и другим лицам.

#### Литература:

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.
2. Баз Л. Л., Скобло Г. В. Искажение материнского поведения при послеродовых депрессиях: влияние раннего и актуального жизненного опыта женщины // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 22-25 сентября 1998 г.). — М., 1998. — С. 82-83.
3. Баркан А.И. Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка. - М.: Дрофа-Плюс, 2004. С. 323-352.
4. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Серия: Выпуск 2- Изд2-е испр. М.: Когито-Центр, 1998. - 24 с.
5. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация: методические исследования детского самосознания. — М: Когито-Центр, 2001. — 24 с.
6. Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопр. психол. — 1997. — № 6. — С. 38-48.
7. Выготский Л. С. Младенческий возраст / Вопр. детск. психол. — СПб, Союз, 1997. — С. 40-111.
8. Залыгина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопр. психол. — 1985. — №4. — С. 31-37.
9. Козловская Г. В., Проселкова М. Е. Эмоциональные нарушения в условиях сиротства у детей раннего возраста // Сироты России: проблемы, надежды, будущее. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. — М., 1994. — С. 55-57.
10. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. Классификация психических и педоневрологических расстройств. — СПб, Адис, 1994. — 303 с.
11. Минуллина А.Ф., Акрамова И.А. Особенности эмоциональной привязанности к родителям у детей дошкольного возраста с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью. Неврологический вестник-2013-XLV-вып.1, С. 100-104.
12. Минуллина А.Ф., Муртазина Э.И. Исследование эмоциональной привязанности к родителям у единственных и неединственных детей. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. С. 405-411.
13. Минуллина А.Ф. Исследование взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и их детей. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч.5. С. 335-342.
14. Мухамедрахимов Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца // Вопр. психол. — 1994. — № 6. — С. 16-25.
15. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопр. психол. — 1982. — №2. — С. 80-86.
16. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопр. психол. — 1995. — № 3. — С. 134-150.
17. Смирнова Е. О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопр. психол. — 1999. — № 1. — С. 105-117.
18. Солод К. Разлука с матерью на первом году жизни: влияние на объектные отношения у детей // Московский психотерапевтический журнал. Специальный психоаналитический выпуск. 2000. № 4. С. 70—94.

## ГЛАВА 26. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Моложавенко Александра Владимировна  
кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

Аннотация. Анализируются основные стратегии системы образования. Рассматривается положение гуманитарно-целостного подхода. Определяется содержание профессиональной подготовки, приводящей к формированию общей психологической культуры у ее субъектов. Предлагается система методологических принципов в структуре концептуальной модели профессиональной подготовки в условиях гуманитаризации психолого-педагогического образования.

Ключевые слова: традиционная и гуманистическая стратегии, гуманитарно-целостный подход, профессиональная подготовка, составляющие общей психологической культуры, система методологических принципов, концептуальная модель.

Annotation. Basic strategies of formation system are analyzed. It is examined the position of humanitarian-integral approach. Is determined the content of the professional preparation, which leads to the formation of general psychological culture in its subjects. The system of methodological principles in the structure of the conceptual model of professional preparation under the conditions for the humanitarianization of psychological and pedagogical formation is proposed.

Keywords: traditional and humanistic strategies, humanitarian-integral approach, professional preparation, the components of general psychological culture, the system of methodological principles, the conceptual model.

В теории и практике образования выделяются три основные стратегии: традиционная (классическая), гуманистическая (неклассическая) и гуманитарная (постнеклассическая).

Традиционная образовательная деятельность рассматривается в стратегии обладания. Главный акцент – перевод информации в знание. «Именно знание рассматривается в качестве главной ценности. Знание, понимаемое как имеющая объективное значение норма поведения, деятельности, отношений, является ведущим ориентиром для обучающего субъекта» [3, с. 7]. Следовательно, *традиционная* стратегия характеризуется тем, что цели профессионального образования ориентированы на интересы общества и видятся в формировании у субъекта нужных государству социальных и профессиональных качеств.

Взаимодействие в такой парадигме в соответствии с положениями бихевиоризма носит однонаправленный характер и представляет скорее воздействие со стороны обучающего. Характерная черта при этом – «ориентация на управление социальными процессами ... на основе технических и других узкоспециальных критериев, выделения частных, поддающихся количественному описанию и линейному моделированию параметров, преуменьшения значения ценностно-смысловых аспектов жизни и деятельности человека» [3, с. 8].

Несомненным достоинством данной стратегии является ее технологичность, обеспечивающая овладение систематическими знаниями, позволяющими сформировать социально-значимое качество. Основным недостатком – человек рассматривается «как существо социальное, поэтому при построении разного рода моделей образовательных феноменов выявляются, описываются и конструируются внешние условия становления того или иного качества, организации того или иного процесса, без учета внутренних механизмов саморазвития» [3, с. 10].

*Гуманистическая* стратегия в образовании возникла как реакция на недостатки традиционной. Ее представители сконцентрировали свое внимание на актуализации компонентов *самости* человека – самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания, самосознания, самоопределения. Здесь образовательные цели ставятся «от человека», который рассматривается не как средство, а как главная цель. «Поэтому в качестве задач образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его внутренних ресурсов, учет интересов и способностей, а все остальное должно служить средством для решения этих задач» [3, с. 10].

Акцент делается на самом субъекте с выявлением его индивидуальных ресурсов, возможностей, способностей в максимально благоприятных условиях для их развития и совершенствования. К основному достоинству реализации гуманистической стратегии в образовании можно отнести «очеловечивание» взаимоотношений субъектов образования. В качестве главного недостатка исследователи выделяют риск индивидуализма, при котором человек пренебрегает интересами сообщества.

В настоящее время на смену гуманистической приходит *гуманитарная стратегия*, в центре которой находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. «Гуманитарный» означает обращенный к человеку, к его правам и интересам. «Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу Бытия. Главная характеристика гуманитарного характера позиции обучающего – диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие “человеческого качества”, того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, отношений» [3, с. 12].

В кратком изложении гуманитарная стратегия означает признание следующих фактов: целостного характера образовательных процессов и явлений; их обусловленности внутренними субъектными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека. Обеспечить права, интересы и запросы человека можно с участием самого человека, который индивидуально неповторим, уникален в образовательных и жизненных затруднениях, способах их преодоления.

По мнению С.Л. Братченко, гуманитарный подход – это подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его «человеческом измерении». Причем определяющими координатами гуманитарного взгляда являются наиболее существенные, собственно человеческие характеристики [4].

Еще одна важная черта гуманитарного подхода – «смещение акцента с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного. Поведение конкретного человека, может строиться в точном

соответствии с объективными закономерностями; но может быть и “ошибочным”... Поэтому критерием оценки адекватности и эффективности гуманитарного познания является не соответствие заданным эталонам, а глубина постижения» [3, с. 15].

Соответственно, «принципиальная особенность гуманитарного подхода – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственна своеобразная “когнитивная простота”» [3, с. 15]. Таким образом, исходный принцип гуманитарной стратегии состоит в том, что не человек должен быть понят через мир, а напротив – мир через человека.

Наличие в образовании трех стратегий не означает противостояния между ними. Гуманитарная стратегия не игнорирует естественнонаучных методов познания традиционной, а положения гуманистического подхода, касающиеся диалогичности, психологической помощи, – активно и успешно используются. При условии избегания крайностей все три стратегии могут быть результативны и имеют право на существование в образовании в соответствующих контекстах. Поэтому ориентация обучающего на *системно-целостный* подход позволяет ему эффективно использовать возможности всех трех стратегий.

Дело в том, что человек – сложная самоорганизующаяся система индивидуально-личностных и субъектных свойств, качеств, процессов. Целостность и динамический характер становления системы признаются в качестве ведущих характеристик. В данной связи становится понятной необходимость интеграции стратегий образования с ведущим значением гуманитарной и использованием возможностей системно-целостного подхода. Гуманитарная стратегия базируется на принципе *дополнительности* (комплементарной соотнесенности), который не только не отвергает различия точек зрения на одно и то же явление или факт, но предполагает их как способы раскрытия различных аспектов человека и его бытия [3].

Механистическое понимание образования исходит из представлений о его линейности. Но теоретические исследования обнаруживают «развитие» как «нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир» [3, с. 21]. Такой подход обнаруживает *кризисный* характер становления и развития человека. На закономерном характере кризисов саморазвития и строится *гуманитарно-целостный* подход, при котором их механизм видится в преодолении человеком барьеров и затруднений [3, с. 21].

Е.И. Исаев считает, что система образования в целом строится на основе самоопределения личности в ценностях, целях, содержании культуры и в целом нацелена на общекультурное и профессиональное развитие, на освоение субъектом средств построения и организации образовательной практики. Для будущего педагога-психолога его профессиональное образование – это «знания и способы представления реального человека в совокупности его способностей, в его целостности и полноте; это возможность исследовать, описывать процесс преобразования культурных средств в субъектно-личные средства обучаемого в соответствии с его возрастными особенностями, существующей реальной социальной ситуацией, учетом ее ресурсов» [8, с. 57]. При этом важной характеристикой образования является его гуманитарная функция, выдвигающая задачи становления, развития и совершенствования человеческих возможностей, способностей, верований, ценностей, смыслов.

Говоря о гуманитаризации образования, следует иметь в виду основную характеристику данной стратегии – *целостность*. Речь идет о внутреннем единстве объекта, его относительной автономности, независимости от окружающей среды; о качественной полноте, выражающаяся в системности, структурности, устойчивости, в способе существования. Соответственно, целостность личности характеризуется строгой иерархией, упорядоченностью, системностью ее основных компонентов и подструктур. При этом внутренние противоречия, порождающие поступательное движение личности к более высоким уровням целостности, отличаются системностью, собранностью в русле главных отношений к объективному миру. Система внутренних противоречий – это зарождение, утверждение, становление внутри функционирующей целостности новой, более совершенной [3].

Инструментом образования будущего специалиста психолого-педагогического профиля является его профессиональная *подготовка*, которая по своей сути является психологической. По мнению Е.И. Исаева, – «это процесс технического оснащения, освоения субъектом норм, образцов и правил деятельности. Подготовка ее субъекта заключается в освоении способов образовательной деятельности: предмета, структуры, норм, средств, в выработке индивидуального профессионального стиля. Психологическая подготовка – это особая работа обучающихся по развитию и оформлению у обучаемых деятельности, общения, сознания, личности» [8, с. 58]. При этом в ходе подготовки обучаемые формируют компетентностную основу для становления и развития теоретических психологических знаний, практических умений и навыков, которые активно используют в ходе профессиональной адаптации, развивают и, далее, бесконечно совершенствуют.

Следует отметить, что профессиональная подготовка должна давать возможность формирования у ее субъекта собственного внутреннего пространства общей психологической культуры, которая обеспечивает развитие определенных личностных качеств [10]. В свою очередь, психологическая культура определяет готовность субъекта к реализации теоретических знаний и опыта в нормативном выражении; накоплению опыта здорового образа жизни, эффективной самодетельности, саморазвития, коммуникации, профессионализма и самосовершенствования.

Целый ряд оснований для разработки концепции психологической культуры мы находим в русле теорий культурной и психологической антропологии. Здесь выделяются работы М.Я. Басова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Идеи в данном контексте высказывают многие современные зарубежные и отечественные психологи: Дж. Равен, Э.Х. Шейн, М. Коул, А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин, В.В. Рубцов, А.А. Реан, И. Реруш, Л.С. Колмогорова, А.Б. Орлов, В.В. Семикин. Большинство исследователей определяют, что, с одной стороны, психологическая культура рассматривает психологию как культурный феномен последнего времени, с другой, – выделяет особый антропологический аспект анализа событий, явлений человеческой жизни и деятельности. При этом область культуры – это всегда область символизма [5].

По мнению Е.Н. Волковой, психологическая культура человека позволяет ему, в первую очередь, обосновать и заложить основу собственного поведения, построить систему взаимоотношений, определить и реализовывать задачи и смыслы индивидуальной активности. Исследователь отмечает, что

«культуросообразный приоритет в процессе формирования психологической культуры – это понимание индивидуальной сущности, интерес к конкретному человеку» [5, с. 15].

В.В. Семикин определяет психологическую культуру как «многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. Это высокого уровня обобщенности интегральное образование, включающее в себя различные психологические свойства и образования человека. При этом психологическая культура является продуктом социализации и образования человека, позволяющим ему развиваться и постоянно самосовершенствоваться» [10, с. 45].

В генезисе психологической культуры автор выделяет грамотность как базовую составляющую. При этом он определяет ее как «некоторый минимум психологических знаний и умений, обеспечивающих адекватное поведение и эффективное социальное взаимодействие» [10, с. 46]. Естественно предположить, что эту грамотность нужно формировать в системе среднего образования детей и подростков в рамках курса человекознания на протяжении всего школьного обучения. Такого курса, к сожалению, нет, и этим объясняется психологическая безграмотность абитуриентов, ориентированных на выбор профессии сферы «человек – человек». Следовательно, психологическая грамотность формируется у студентов в системе вузовского образования наряду с психологической компетентностью.

По В.В. Семикину второй составляющей является психологическая компетентность, которая «обеспечивает эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия людей» [10, с. 46]. Следовательно, исходя из специфики и особенностей содержания данной составляющей, можно заключить, что ее общее становление и развитие – приоритет вузовского образования, а интеграция компонентов и последующее развитие их соотносительности – постдипломного образования в процессе профессиональной оптимизации и развития опыта.

В.В. Семикин в своей концепции выделяет третью составляющую – собственно психологическую культуру. Автор определяет ее как «развитый механизм личностной саморегуляции человека, обеспечивающий его эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми» [10, с. 47]. При этом предполагается, что собственно психологическая культура – «это особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности» [там же]. Соответственно, в большей степени позитивные изменения внутри данной составляющей – предмет подготовки педагогов-психологов, способствующей накоплению профессионального мастерства и его совершенствованию.

Таким образом, целостная психологическая культура, по мнению авторов, – интегральное субъектное образование, представляющее собой единство трех составляющих: соответствующих грамотности, компетентности и собственно культуры.

Теоретический анализ особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в рамках гуманитарно-целостного подхода позволяет выделить методологические принципы и объединить их в систему.

По мнению Н.М. Борытко, в понятии принципа с объективной стороны выделяются следующие характеристики: руководящее требование; понимание закономерностей, механизмов и противоречий исследуемого процесса. С субъективной стороны принцип – это внутреннее убеждение человека как руководящая идея. Соответственно, принципы – это доминанта бытия, определяющая смысл и содержание деятельности, обеспечивающая выбор из вариантов поведения ключевых бытийных позиций взаимодействия людей [1]. Исходя из этого, «принципы отражают индивидуальное миропонимание, стиль деятельности, исследовательскую позицию и всегда действуют в системе. В рамках существования разнообразных научных концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение» [3].

Принцип *непрерывности* профессионального образования – базовый, основополагающий во всей системе принципов. Содержание принципа определяется качеством преемственности звеньев довузовского, вузовского и постдипломного образования.

Выделение основы непрерывности обосновывается тем, что составляющие общей психологической культуры представляют собой своеобразные пласты, которые формируются, наполняются содержанием, интегрируются, развиваются и совершенствуются. Следовательно, целостное пространство общей культуры постоянно расширяется в течение всей жизни человека. При понимании гуманитарного содержания данного принципа в центр внимания ставится человек, которому создаются оптимальные условия для развития его способностей, формирующие к концу обучения в школе, вузе и в ходе профессиональной адаптации готовность к эффективной организации компонентов психологической грамотности в направлении позитивных изменений границ соответствующей компетентности.

Принцип непрерывности трактуется как нацеленность периодов образования на развитие у обучаемых умений и навыков ориентации во всевозрастающем потоке информации. При этом, во-первых, система непрерывного образования обеспечивает развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении его жизни в рамках гибкой реализации собственных способностей в быстроменяющейся реальности. Во-вторых, обучающий учитывает опережающее отражение проблем общественного развития, развития науки, культуры, различных сфер образовательной практики. Здесь важны преемственность и многовариантность профессионального образования, в содержании которого входит сам процесс, опыт приобретения и практического применения знаний. В-третьих, итогом непрерывного образования является развивающаяся личность, подготовленная к профессиональной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы, духовные потребности, способная самостоятельно и эффективно их удовлетворять [11].

В содержании принципа важным его свойством и характеристикой является *преемственность* обучения и развития человека на разных ступенях образования. Преемственность предполагает процесс, идущий в порядке последовательности от одной к другой ступени образования с соответствующим приоритетом наполнения знаниями и опытом составляющих общей психологической культуры. Преемственность в развитии компонентов грамотности выражается в естественном использовании обучаемым ресурсов и возможностей собственной *самости*, позволяющих быть психологически состоятельным в построении эффективных межличностных отношений с субъектами образовательной среды.

При этом в процессе подготовки в опоре на принцип непрерывности обучающий, во-первых, актуализирует у обучаемого возможности в продуктивном использовании осознаваемых компонентов психологической грамотности. Во-вторых, – определяет развитие способностей в самоуправлении

знаниевыми потоками в ее недрах, выражающемся в кризисном осознании необходимости использования соответствующих знаний на практике. В-третьих, – задает целостное видение обучаемым себя, как человека, совершающего поиск эффективных средств самоактуализации и самореализации в профессиональном становлении.

Принцип непрерывности определяет формирование у индивида готовности переводить психологические знания в умения в ракурсе его профессионального самоопределения. При этом обучаемый приходит к выбору теоретического контекста, в котором предполагает использовать соответствующие коммуникативные средства в поиске путей самоэффективности в профессии. Развитие чувства самоуважения и собственного достоинства определяет нацеленность на решение жизненных проблем, которая выражается в интеграции и координации компонентов психологической грамотности в направлении формирования избирательного отношения к межличностному взаимодействию и воздействию. В этом случае у субъекта подготовок определяется активная партнерская позиция, основанная на осознанной необходимости действовать в соответствии со своими ценностно-смысловыми ориентирами, я-концепцией и идентичностью в коллективно-распределительной совместной деятельности.

Анализ специфики гуманитарного подхода особо выделяет категорию субъекта. Субъект как абстрактная идеальная позиция дает возможность человеку в наблюдении, эмпирически контролировать объект [6]. Именно поэтому субъектность человека – основа гуманитарной парадигмы. Связывание субъектности с процессом профессиональной подготовки предполагает развитие внутреннего понимания, осознание человеком самого себя, что, несомненно, является онтологическим центром реальности его сознания. Без центрации на субъектность обучаемого невозможно гуманитаризировать его образование.

В связи с изложенным, в системе принципов подготовки следующим мы выделяем принцип *субъектности*, который реализуется в двух аспектах: как системообразующий и как самостоятельно действующий. *Системообразующий* принцип характеризуется тем, что на его внедрение направлены все другие и без его действия система принципов перестает существовать.

Как *самостоятельно действующий* данный принцип определяет развитие у субъекта в процессе его подготовки компонентов психологической компетентности как основы насыщения опытом и усовершенствования качества внутриличностных компонентов соответствующей собственно культуры. В обоих аспектах содержание принципа сводится к представлению и пониманию обучающим обучаемого как человека, обретающего самого себя, свой человеческий образ с неповторимой индивидуальностью, духовностью, творческим потенциалом. Образовать человека в этом смысле означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнестроительству [3].

Следует иметь в виду, что профессиональная подготовка делает возможным осознанное влияние обучающего на процесс развития обучаемого с помощью средств, не определявших изначально его естественного состояния. При этом подготовка включает в себя: а) конструирование ситуаций проживания нового опыта; б) искусственное создание среды, способной оказать определенное влияние; в) ограничение степеней свободы путем сужения опыта деятельности, круга впечатлений, оценок; г) интеграцию внешних и внутренних условий развития; д) стимулирование или торможение действия тех или иных факторов развития.

Соответственно, оформляются черты и свойства обучаемого, востребованные окружающей средой, ситуацией развития, социумом, самим человеком. Отсутствующее (или имеющееся в недостаточном выражении) в структуре личности какое-либо свойство, нуждается в формировании, коррекции, трансформации, дополнении [3].

Таким образом, принцип субъектности самостоятельно действует на позитивные изменения состояния компетентности и внутриличностной культуры. Как системообразующий, в опоре на принцип непрерывности, он определяет качество системности в направлении образования всей целостности общей психологической культуры. Именно поэтому следующий принцип подготовки – принцип *системности*.

Выделяют следующие характеристики системы [2]: 1) она имеет сложный состав (состоит из элементов, компонентов, составляющих); 2) эти элементы находятся в закономерных структурно-устойчивых связях и взаимосвязях друг с другом; 3) системе присуща целостность, единство как относительная автономность, выделенность, независимость от окружающей среды.

Целостность системного объекта может быть обнаружена при выявлении обязательных системных признаков, которые также относятся к отдельным элементам, их связям и системе в целом. Так, целостная система обладает свойствами [2]: а) контекстности (всякий элемент не только влияет на свойства системы, но и сам приобретает собственные свойства, наполняется конкретным содержанием во взаимодействии с другими элементами); б) оптимальности (за счет структуры система восполняет свойства недостающих элементов); в) интегративности (обнаруживаются новые элементы, или целостные свойства, не присущие ни одному элементу в отдельности).

Принцип системности подготовки содержательно выражается конструктом, в котором определяются возможности эффективной самореализации как в личностном, так и в межличностном выражении. Все это создает основу рефлексивной самоорганизации и осмысления целостного себя, определяет направления поисковой творческой деятельности, выбор эффективных способов профессионального самоосуществления при наличии взаимодействия с опытным профессионалом.

В системе выделяются специфические качества, которые опираются на свойства *контекстности*, *оптимальности* и *интегративности* системных образований.

В рамках реализации свойства *контекстности* важнейшим ее качеством является качество *гибкости*, позволяющее изменять, преобразовывать внутренние связи системы, не нарушая целостности ее самой. В зависимости от складывающихся внешних условий и специфики внутренних факторов подготовка может разворачиваться при наличии выбора необходимых преобразований. В ходе расширения границ грамотности происходят соответствующие изменения границ компетентности так же, как в процессе расширения границ компетентности, расширяются границы грамотности. Все это оказывает влияние на изменения в состоянии компонентов собственно психологической культуры. В свою очередь, насыщение опытом, совершенствование компонентов последней составляющей изменяют границы и компетентности, и грамотности.

Другими словами, у обучающихся при выборе стратегии всегда имеются возможности опоры на имеющийся опыт обучаемых в границах той или иной составляющей общей культуры. Через акцентирование этого опыта обучающий профессионал отталкивается от качеств субъектно-личностного проживания

обучаемого. Следовательно, с учетом гуманитарного характера подготовки естественно создаются условия эффективного оперирования ее субъектом внутренним опытом в расширении границ собственно культуры с сохранением ее неповторимости и целостности.

Имея в виду свойство оптимальности системы, необходимо выделение качества *экологичности*. Любые изменения внутри системы должны быть «человеческими», так как они определяют направленность личности обучаемого субъекта в его профессиональной деятельности. В зависимости от того, какого рода затруднения возникают у субъекта подготовки, обучающий выбирает соответствующую стратегию помощи в содействующем взаимодействии (гибкое сочетание профессиональной поддержки и сопровождения).

В рамках содержания свойства *интегативности* системы важной его особенностью является комплементарное *соизмерение* качеств гибкости и экологичности, что является ничем иным, как *здоровьесбережением* – основным смыслом человеческого существования. В широком смысле здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, физиологических, психических и психологических функций, трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни.

Неотъемлемой составляющей общего состояния здоровья является психическое здоровье, которое определяет: «осознание и чувство непрерывности постоянства, идентичности своего физического и психического Я; чувство постоянства идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической деятельности, ее результатам; адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами; способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать ее; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств» [9].

Б.С. Братусь выделяет три уровня психического здоровья [9]. Первый из них – это уровень психофизиологического здоровья, определяющийся особенностями нейрофизиологической организации психических процессов. Второй уровень – уровень индивидуально-психологического здоровья, характеризующийся способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений. Следовательно, обучающему необходимо учитывать состояние обоих уровней в процессе подготовки обучаемых, способствующей расширению у них границ психологической грамотности и компетентности.

Высший уровень психического здоровья – это уровень личностного здоровья, определяющийся качеством смысловых отношений человека. Достижение человеком данного уровня в процессе подготовки говорит об эффективности расширения границ собственно психологической культуры.

Представленный анализ позволяет выделить *системообразующий* элемент, обеспечивающий единство действия принципа системности. Несомненно, что этим элементом является качество экологичности, так как оно ориентировано на человеческие преобразования внутреннего мира («дома»). При отсутствии данного элемента системы она теряет все свои свойства и качества, переставая существовать как единое целое.

Четвертым принципом психологической подготовки мы выделяем принцип *целостности* как совокупность всех других выявленных принципов в контексте рассмотрения феноменов профессионального образования. В данном содержании необходимо определиться в основных положениях, характеризующих этот принцип.

В первом аспекте выделяется целостность *личности* субъекта подготовки, имеющая иерархию, упорядоченность, системность ее основных подструктур. Во втором аспекте важна целостность всего *образования*, определяющая высокий уровень состояния у его субъекта общей психологической культуры. Целостность в данном случае задает необходимость постоянного совершенствования культурных пластов в рамках скоординированности действий всех элементов системы, как качественной полноты, взаимосвязанности, взаимообусловленности, выводящая на особый тип субъект-субъектного взаимодействия с участниками образовательной среды [7].

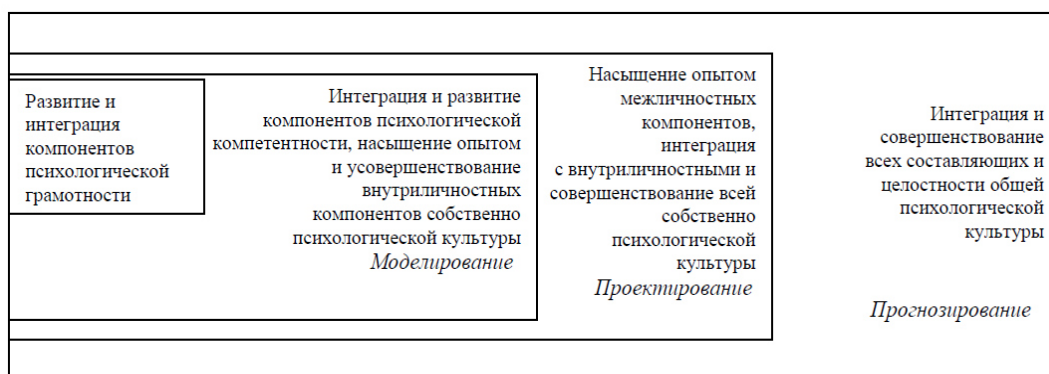
Таким образом, гуманитаризация определяется целостностью личности, а также целостностью всего образования. Эти целостности, входя в новое целое посредством подготовки, изменяют свои свойства в соответствии с необходимостью совершенствования образующейся целостности – общей психологической культуры. Естественно, что единицами анализа образования названных выше целостностей выступают *виды* профессиональной помощи (*целостнообразующие* факторы) в соответствии с их функциями, воздействующими на составляющие общей культуры.

Следовательно, для того чтобы созданная новая целостность совершенствовалась, необходимо использование и особых целостных средств, приводящих к постоянному совершенствованию и самообразованию. Этими средствами являются процессы моделирования, проектирования и прогнозирования условий развития образовательной среды (см. Рис. 1).

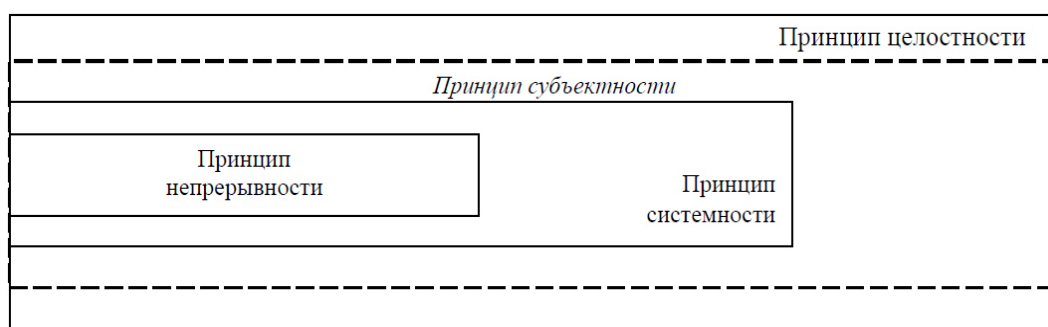
*Моделирование*, как процесс создание модели, – основное средство подготовки, способствующей расширению у обучаемого границ психологической грамотности, соответствующих компетентности и внутриличностной культуры. В связи с тем, что многие психологические объекты невозможно изучать напрямую, субъекты подготовки изучают не сам объект познания, а его изображение в виде модели, но результат познания в этом случае успешно переносится с модели на его объект [3].

*Проект*, или прототип, в отличие от модели, является образом будущих изменений, совершенствующих условия функционирования образовательной среды. В опоре на нормативные модели субъекты подготовки совершают поиск улучшения качеств, свойств образовательной среды, создавая соответствующие проекты [3].

Целью *прогнозирования* является научное предсказание процессов и результатов возможных изменений в образовательной среде с точки зрения их негативных и позитивных путей реализации [3]. Такое возможно, если в системах образования созданы и эффективно работают профессиональные сообщества, которые составляют подобные прогнозы для того, чтобы выбрать наиболее оптимальный, несущий в себе минимальные потери.



**Рисунок 1. Характеристики действия принципа целостности**



**Рисунок 2. Система принципов подготовки в условиях гуманитаризации психолого-педагогического образования**

Подводя итог анализу содержания выдвигаемых принципов, необходимо описать всю их систему, как основы гуманитаризации психолого-педагогического образования в процессе профессиональной подготовки. Основанием системы является принцип непрерывности. Принцип субъектности является системообразующим, пронизывая всю систему, определяя значения других принципов, и самостоятельно действующим. Принцип системности задает основание, специфику, логику использования технологических средств во взаимодействии обучающего и обучаемого. Наконец, последний принцип – принцип целостности – объединяет все принципы в единое целое (см. Рис. 2).

Содержание системы методологических принципов позволяет определить с компонентами концептуальной модели гуманитаризации психолого-педагогического образования и содержанием ее основного инструмента – профессиональной подготовкой.

Концептуальная модель – это совокупность представлений обучающего о целях и задачах трудовой деятельности обучаемого в разные периоды его образования; состоянии предмета труда – технологических средств и внешней среды; собственных способах управляющих воздействий [9]. По мнению В.М. Мунипова, эта модель не является только отражением реальности. Она играет роль обобщенных схем поведения, сформированных в процессе подготовки. «Концептуальная модель характеризуется огромной информационной избыточностью, но актуализируются и осознаются в тот или иной профессиональный период лишь оперативные образы и схемы поведения, связанные с непосредственно решаемыми задачами, которые задаются обучающим на основании анализа информационной модели» [9, с. 313-314].

Следовательно, концептуальная модель дает возможность разобраться с видением результата профессиональной подготовки в условиях гуманитаризации психолого-педагогического образования, ее методологическими принципами и последующими психологическими механизмами; разработать теоретическую модель процесса подготовки (стадии, этапы, уровни), ее инвариантные характеристики; определить с конструктом технологических средств (проблематика эффективности, структура, этапы реализации).

#### Литература:

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: «Перемена», 2001. 184 с.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-методич. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. М.: АПКИПРО, 2005. 120 с.
3. Борытко Н.М. Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (Психологические аспекты). М.: АНО: Центр развивающего образования, 1999. 137 с.
5. Волкова Е.Н. Психология как феномен культуры современного общества // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 14-18.
6. Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) // Вопр. психол. 2004. №2. С. 149-158.

7. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: «Педагогика», 1984. 144 с.
8. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. 2000. Том 21. №6. С. 57-65.
9. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
10. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления / В.В. Семикин // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45-48.
11. Сергеев Н.К. Теория и практика становление педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада. Волгоград, 1998. 72 с.

## **ГЛАВА 27. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА, СКЛОННОГО К АУТОАГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

**Ощепков Алексей Александрович**  
**кандидат психологических наук, доцент**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

**Игдырова Светлана Викторовна**  
**кандидат педагогических наук, доцент**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

**Пискунова Елена Николаевна**  
**кандидат педагогических наук, доцент**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

Публикация подготовлена в рамках проекта, поддержанного РГНФ, N заявки 17-06-00814

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы аутоагрессивного поведения с позиций факторов риска и факторов превенции проявления суицида. В данном контексте обсуждается жизнестойкость личности как фактор, предотвращающий риск суицида. В этом плане жизнестойкость выступает как сильный личностный ресурс преодоления негативного влияния стрессогенных ситуаций, и, таким образом, превенции риска аутоагрессивного поведения. С целью анализа особенностей взаимосвязей жизнестойкости личности молодежи с уровнем склонности к аутоагрессивному поведению, было проведено эмпирическое исследование. Интерпретация результатов данного исследования позволила сделать основные выводы, относительно особенностей жизнестойкости личности молодежи, склонной к аутоагрессивному поведению, заключающиеся в том, что заниженный уровень жизнестойкости приводит к повышению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, что повышает уровень склонности к суицидальному поведению.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, суицидальное поведение, жизнестойкость личности, превенция суицида, молодежь.

Annotation. The article considers the problem of autoaggressive behavior in terms of risk factors and factors of prevention of the manifestations of suicide. In this context, the resilience of the individual as a factor preventing the risk of suicide is discussed. With the purpose of analysis of peculiarities of the relationships of resilience of the personality of young people with a level of the propensity to autoaggressive behavior have conducted an empirical study. The interpretation of the results of this study allowed to draw the main conclusions about the characteristics of the resilience of young people who are prone to autoaggressive behavior, which is that the low level of resilience leads to increased internal stress in stressful situations, which increases the level of suicidal behavior

Keywords: autoaggressive behavior, suicidal behavior, resilience, suicide prevention, youth.

Каждый суицид – это и личная трагедия, и трагедия общества. Поэтому общество относится с большой серьезностью к такой острой проблеме как совершение человеком суицида. А, учитывая тенденцию роста суицидов в современном обществе, характеризующуюся повышающейся напряженностью, проблема суицидального поведения не теряет своей актуальности. Для решения указанной проблемы учеными и практическими работниками всего мира делается все возможное для изучения феномена аутоагрессивного поведения, и для его предотвращения.

Традиционное деление факторов проявления аутоагрессивного поведения на биологические и социальные сменяется в современной науке интегративным подходом, рассматривающим проявление суицида как результат ряда факторов, среди которых в конкретном случае акцент может быть сделан на одном из факторов или группе значимых факторов. Аутоагрессивное поведение возникает как результат сочетания биологических, психологических и социальных факторов, и поэтому можно говорить о выделении нескольких современных моделей аутоагрессивного поведения, в рамках которых акцент делается на одном из факторов или их сочетании. В этом плане, рассматривая практику социальных служб по предупреждению суицидального поведения, можно, тем не менее, выделить три большие группы факторов проявления суицида [2]. Так, выделяются группа демографических или социальных факторов, включающих возраст, гендер, семейное положение, страна проживания. Среди социальных факторов в современном мире также выделяются факторы влияния средств массовой информации, и отдельно сети Интернет. Далее, выделяется группа клинических или психиатрических факторов, включающих такие психические заболевания как депрессия, шизофрения, клиническая история болезни, включающая совершение суицида родственниками больного [14]. И наконец, группа социально-психологических факторов, включающих индивидуально-



личностные особенности, особенности межличностного взаимодействия. Особую важность в повседневной жизнедеятельности занимают факторы личностного характера, такие как самооценка, внутриличностный и межличностные конфликты, переживание различных форм насилия [12].

Вместе с тем, для практики работы с аутоагрессивным поведением особую важность также занимают не только факторы, способствующие проявлению суицида, но и факторы, предотвращающие суицид. Так, в Докладе Всемирной организации здравоохранения говорится: "В то время как многие действия по предупреждению самоубийств направлены на снижение факторов риска, не менее важно изучать и укреплять факторы, которые, как доказано, повышают сопротивляемость человека и укрепляют его связи с другими, защищая от суицидального поведения" [21, р.46]. При этом, выделяются такие факторы как прочные личные взаимоотношения, религиозные верования и духовные убеждения, и особо подчеркивается образ жизни: стратегии позитивного преодоления трудностей (копинг) и благополучие [21]. В этом ряду хотелось бы обратить особое внимание на позитивные стратегии преодоления трудностей и жизнестойкость как личностную черту, способствующую преодолению трудных жизненных ситуаций.

Начало научной разработки феномена жизнестойкости было положено С. Мадди, представляющего жизнестойкость как психологическую живучесть и расширенную эффективность человека [19]. В отечественной психологии тема жизнестойкости получила начало в рамках изучения стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями [1]. На современном этапе в отечественной психологии также проводятся исследования личностного адаптационного потенциала [5], определяющего устойчивость человека к факторам стрессового характера. Д.А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности [6]. При этом, по мнению Е.Ю. Баукиной, жизнестойкая личность "способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые несут околоэкстремальный и экстремальный характер" [3, с. 5]. Поскольку жизнестойкость - это фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, то грамотная психолого-педагогическая установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах, способна снизить степень суицидального риска и укрепить жизненную позицию.

Таким образом, жизнестойкость рассматривается как устойчивость к стрессогенным ситуациям и способность человека выдерживать и преодолевать трудные жизненные ситуации. И поскольку риск проявления суицидального поведения связан с нахождением человека в трудной жизненной ситуации, то жизнестойкость может выступать фактором, способствующем превенции аутоагрессивного поведения. В этом плане можно рассмотреть жизнестойкость более подробно, для выявления возможных механизмов предотвращения аутоагрессивного поведения.

Еще С. Мадди пришел к определению жизнестойкости как диспозиции, включающей в себя три структурных компонента, такие как вовлеченность, контроль, принятие риска [18], на основании которых был разработан тест жизнестойкости. В отечественной психологии указанный тест был адаптирован Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [7] с сохранением принятой структуры. Для нашего исследования представляет интерес как определяются компоненты данной структуры [7, с. 1]. Вовлеченность определяется как включенность в происходящее. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности, что повышает осмысленность собственной жизни, которая, как известно, выступает превентивным фактором для суицида. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отверженности, ощущения потери осмысленности деятельности, что, наоборот, выступает негативным фактором для аутоагрессивного поведения. Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому - ощущение собственной беспомощности, что, очевидно, выступает сильным фактором в проявлении аутоагрессивного поведения. Более неоднозначен и интересен следующий компонент - принятие риска, который определяется как убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. И в этом плане, человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к комфорту и безопасности обедняющим жизнь человека, что могло бы показаться на первый взгляд, как поведение ориентированное на поиск риска и острых ощущений в жизни. Однако, если взглянуть на данный компонент как ориентацию на самореализацию, то становится очевидным, что и данная диспозиция выступает сильным жизнеутверждающим фактором, снижающим риск проявления суицидального поведения.

Такой подход представляется рациональным, однако требует рассмотрения эмпирических исследований, связанных с изучением жизнестойкости человека, что позволит выявить современный взгляд на такой феномен.

В исследовании особенностей палестинских беженцев С.И. Кудинов и др. приходит к выводу, что жизнестойкость выступает чертой, выступающей предиктором самореализации личности, а содержательно сочетания компонентов - вовлеченности, контроля, принятия риска - определяют разные типы жизнестойкости [4]. А.А. Нестерова, изучая жизнестойкость и жизнеспособность ВИЧ-инфицированных больных, обнаружила отрицательную связь между жизнестойкостью и базовыми личностными верованиями об управляемости мира, что говорит о том, что люди с высоким уровнем жизнестойкости более реалистично осознают границы своего влияния на обстоятельства своей жизни [10]. Е.В. Шварева, при исследовании жизнестойкости как психологической характеристики участников образовательной среды, отмечает, что жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, неопределенную ситуацию, в противовес равнодушному, безличному выбору, что свидетельствует, что жизнестойкостью не сводится к роли буфера в ситуации стресса, а представляет собой один из параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, что определяет одну из опорных переменных личностного потенциала [16]. В.Р. Петросянц в диссертационном исследовании подтвердила гипотезу о том, что психологическими особенностями, способствующими сохранению "жертвами" буллинга (школьная травля) высокой жизнестойкости выступают позитивное самоотношение, личностный адаптационный потенциал, интернальность в сфере межличностных отношений [11].

Таким образом, в эмпирических исследованиях жизнестойкость выступает как черта личности, повышающая личностный адаптационный потенциал в трудных жизненных ситуациях. При этом структурные компоненты жизнестойкости определяют индивидуальные особенности ее проявления,

выражаясь в стремлении к самореализации, более реалистичном восприятии окружающей действительности, и образуя способность более устойчивой саморегуляции социального поведения. Аналогичная перспектива в изучении особенностей жизнестойкости личности выстраивается и в зарубежных эмпирических исследованиях. В статье Э. Мерино-Тейедор и др. теоретически обосновывается роль жизнестойкости как моделирующего фактора в трудовой эффективности и описывается эмпирически исследуемая взаимосвязь между показателями жизнестойкости и усилиями, вкладываемыми в работу [20]. В работе Р. Делахай и др. рассматриваются регулятивные процессы, которые помогают объяснить как жизнестойкость, как опосредующий фактор, влияет на способ ответа человека на стрессовую ситуацию, изучаются стили копинг-поведения и совладающая само-эффективность как переменные-регуляторы поведения [17]. В исследовании Ж. Салим и др. раскрывается связь между жизнестойкостью и уровнем стресса у спортсменов, ранее получивших травмы и впоследствии вернувшихся к спортивной активности, объясняя это необходимой в данном контексте эмоциональной поддержкой [22].

Итак, в контексте нашей статьи можно рассматривать жизнестойкость как черту личности, обеспечивающую личностный адаптационный потенциал, выступая тем самым фактором превенции и снижения риска проявления аутоагрессивного поведения. Соотношение же структурных компонентов жизнестойкости могло бы объяснить особенности поведенческой саморегуляции, более реалистичного восприятия окружающей действительности и готовности действовать в неопределенных ситуациях как факторов, снижающих риск проявления суицидального поведения. Однако исследований в данном направлении нашлось немного. Так, в статье Е.Б. Любова и др., посвященной изучению жизнестойкости и факторам риска суицидального поведения коренных малочисленных народов севера России, рассматривается опыт внедрения программ предупреждения суицидов, базисом которых становится культуральная жизнестойкость, заключающаяся в жизни в гармонии с миром, основанная на традициях коренных народов севера России [8]. В работе О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева рассматривается антивитальное поведение, которое включает и суицидальное поведение, и различные формы саморазрушающего поведения. В статье данных авторов жизнестойкость определяется как "важнейший фактор, сдерживающий вероятность антивитального поведения, заключающаяся в развитии адаптивных убеждений о собственных способностях" [13, С.5]. Таким образом, жизнестойкость как фактор снижения риска суицидального поведения выступает в форме личностного адаптационного потенциала, снижающего вероятность дезадаптации и совершения суицида, и выступая таким образом антисуицидальным потенциалом.

В связи с вышесказанным, нам представляется необходимым проверка гипотезы о взаимосвязи компонентов жизнестойкости и склонности к аутоагрессивному поведению. Отсюда вытекают следующие задачи:

1. Организовать эмпирическую часть исследования компонентов жизнестойкости личности молодежи и провести анализ полученных результатов.
2. Проанализировать структуру жизнестойкости личности молодежи, склонной к аутоагрессивному поведению, и молодежи, не склонной к аутоагрессивному поведению.
3. Провести сравнительный анализ компонентов жизнестойкости личности молодежи, склонной к аутоагрессивному поведению, и молодежи, не склонной к аутоагрессивному поведению.

Методика.

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе Димитровградского инженерно-технологического института филиала Национального исследовательского ядерного университета "Московский инженерно-физический институт". В исследовании приняло участие 80 студентов в возрасте 18 - 20 лет, среди них 40 юношей и 40 девушек. Основным критерием разделения испытуемых на выборки был уровень склонности к аутоагрессивному поведению, диагностируемый по Шкале склонности к саморазрушающему поведению Методики определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел. В сформированных таким образом выборках проводился сравнительный анализ компонентов жизнестойкости личности.

В исследовании использовался тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой, направленный на выявление основных компонентов жизнестойкости личности [7], а также Шкала склонности к саморазрушающему поведению Методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (автор – А.Н.Орел), которая является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения склонности молодежи к реализации различных форм девиантного поведения [15].

Обсуждение результатов.

С целью анализа компонентов жизнестойкости молодых людей, принимавших участие в эмпирическом исследовании, нами было проведено сравнение среднegrупповых значений компонентов жизнестойкости и общего уровня жизнестойкости у девушек и юношей, не склонных к аутоагрессивному поведению (МНСП), и девушек и юношей, склонных к аутоагрессивному поведению (МССП), с использованием статистического критерия t-Студента. Особое внимание уделялось значимым различиям компонентов жизнестойкости, что могло свидетельствовать о взаимосвязи уровня жизнестойкости и уровня склонности к суицидальному поведению. С целью удобства изложения материала в дальнейшем будут использоваться аббревиатуры: МНАП – молодежь, не склонная к аутоагрессивному поведению, МСАП - молодежь, склонная к аутоагрессивному поведению.

В результате сравнительного анализа в группах студентов были обнаружены значимые статистические различия в уровнях жизнестойкости и склонности к аутоагрессивному поведению. В группе девушек-студенток, были обнаружены значимые различия в компонентах жизнестойкости "контроль" ( $t_{мп}=3,0138$  при  $p \leq 0,01$ ) и "принятие риска" ( $t_{мп}=3,4179$  при  $p \leq 0,01$ ), значимость которых выше в группе девушек, не склонных к аутоагрессивному поведению (таблица 1).

**Сравнение среднегрупповых значений компонентов жизнестойкости девушек-студенток, не склонных к аутоагрессивному поведению, и девушек-студенток, склонных к аутоагрессивному поведению**

| <b>Компоненты жизнестойкости</b> | <b>МНАП</b> | <b>МСАП</b> | <b>tэмп.</b>    |
|----------------------------------|-------------|-------------|-----------------|
| Вовлеченность                    | 38,75       | 38,00       | 0,1399          |
| Контроль                         | 34,50       | 29,25       | <b>3,0138**</b> |
| Принятие риска                   | 21,75       | 17,75       | <b>3,4179**</b> |
| Общий уровень жизнестойкости     | 95,00       | 85,00       | 0,7723          |

\*\* - значимые различия при  $p \leq 0,01$

Высокий показатель компонента жизнестойкости контроля объясняет то, что у девушек, не склонных к аутоагрессивному поведению, в структуре личности присутствует крепкое убеждение необходимости борьбы за свои достижения, что позволяет собственного выбора жизненного пути. В отличие от девушек, склонных к аутоагрессивному поведению, у которых с их высоким уровнем склонности к суицидальным действиям связано ощущение беспомощности в собственной жизни. Что касается компонента принятия риска, то высокий его уровень у девушек, не склонных к аутоагрессивному поведению, связан с убеждением, что все, что с ними случается, связано с получением опыта, негативного или позитивного, а с ним личного развития. У девушек, склонных к аутоагрессивному поведению, наоборот, риск ассоциируется с негативным опытом, что ведет к боязни неудачи, связанной со сниженной самооценкой, которая соответствует высокому уровню склонности к совершению суицидальных действий.

Далее, в результате сравнительного анализа в группах юношей-студентов были также обнаружены значимые статистические различия в уровнях жизнестойкости и склонности к аутоагрессивному поведению. Были обнаружены значимые различия в компонентах жизнестойкости "вовлеченность" ( $t_{эмп}=3,3245$  при  $p \leq 0,01$ ) и "общий уровень жизнестойкости" ( $t_{эмп}=2,7554$  при  $p \leq 0,05$ ), значимость которых выше в группе юношей, не склонных к аутоагрессивному поведению (таблица 2).

Таблица 2

**Сравнение среднегрупповых значений компонентов жизнестойкости юношей-студентов, не склонных к аутоагрессивному поведению, и юношей-студентов, склонных к аутоагрессивному поведению**

| <b>Компоненты жизнестойкости</b> | <b>МНАП</b> | <b>МСАП</b> | <b>tэмп.</b>   |
|----------------------------------|-------------|-------------|----------------|
| Вовлеченность                    | 40,00       | 33,50       | <b>3,3245*</b> |
| Контроль                         | 34,75       | 31,50       | 0,6829         |
| Принятие риска                   | 18,25       | 19,50       | 0,4211         |
| Общий уровень жизнестойкости     | 93,00       | 84,50       | <b>2,7554*</b> |

\* - значимые различия при  $p \leq 0,05$

\*\* - значимые различия при  $p \leq 0,01$

Высокий уровень компонента вовлеченности у юношей, аналогично девушкам с высоким уровнем принятия риска, объясняется увлеченностью собственной деятельностью, которая приносит человеку необходимый личный опыт, наполняя его жизнь смыслом. Низкий показатель вовлеченности у юношей, связанный с высоким уровнем склонности к суицидальному поведению, объясняется утратой осмысленности, ощущением отвергнутости. Высокий уровень общего показателя жизнестойкости у юношей объясняет сниженный уровень склонности к аутоагрессивному поведению препятствием возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания. У юношей же с высоким уровнем склонности к аутоагрессивному поведению, наоборот, снижена способность к совладанию, что и ведет к стрессовому напряжению.

Выводы.

Таким образом, с учетом вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1. В ряду факторов снижения риска и превенции суицидального поведения, жизнестойкость личность может выступать сильным внутренним ресурсом для преодоления стрессовых ситуаций, и, посредством этого, предотвращения проявления суицидальных действий. При этом, жизнестойкость представляет систему компонентов, сочетание которых может формировать особенности личностного потенциала в превенции суицидального поведения.

2. Проведенное эмпирическое исследование в выборках девушек и юношей подтвердило предположения о взаимосвязи уровня жизнестойкости и уровня склонности к аутоагрессивному поведению. При этом, в группах девушек и юношей жизнестойкость имеет свои особенности. Так, направленность на личное развитие через получение жизненного опыта, связано у юношей с большей вовлеченностью в деятельность, а у девушек принятием риска в собственных действиях. Однако, в общем, жизнестойкость личности выступает стойким убеждением у человека, способствующим переносить стрессовые ситуации без повышения внутреннего напряжения, что выступает превентивным фактором по отношению к суицидальному поведению, благодаря позитивной саморегуляции.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып.2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.

2. Алимova, М.А. Суицидальное поведение: диагностика, профилактика, коррекция. / М.А.Алимova. – Барнаул, 2014. – 100 с.
3. Баукина, Е.Ю. Жизнестойкость как показатель психологического здоровья человека в профилактике суицидального поведения / Е.Ю.Баукина // Сборник материалов республиканской практической конференции "Технологии работы по профилактике суицидального поведения в подростково-молодежной среде. – Казань: Татграф, 2014. – 142 с.
4. Кудинов, С.И., Кудинов, С.С., Хаммад, С.М. Жизнестойкость как предиктор самореализации личности в трудных жизненных ситуациях / С.И.Кудинов, С.С.Кудинов, С.М.Хаммад // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т.6. – №3(23). – С. 229-238.
5. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А.Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып.1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. Тест жизнестойкости./ Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 23 с.
8. Любов, Е.Б., Сумароков, Ю.А., Конопленко, Э.Р. Жизнестойкость и факторы риска суицидального поведения коренных малочисленных народов севера России / Е.Б.Любов, Ю.А.Сумароков, Э.Р.Конопленко // Суицидология. – 2015. – №3. – С. 23-30.
9. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г.Маклаков // Психологический журнал.– 2001. – Т. 22. – №1.– С. 16–24.
10. Нестерова, А.А. Жизнеспособность и жизнестойкость личности как фактор психологической адаптации ВИЧ-инфицированных / А.А.Нестерова // Уровень жизни населения регионов России. – 2011. – №1. – С. 20-24.
11. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость / В.Р.Петросянц // Автореферат кандидата психологических наук. – СПб., 2011. – 30 с.
12. Профилактика суицида среди несовершеннолетних / сост.: Н.А. Разнадежина, Л.А. Бездольная. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2012. – 130 с.
13. Сагалакова, О.А., Труевцев, Д.В. Опросник "Антивитальность и жизнестойкость" / О.А.Сагалакова, Д.В.Труевцев // Медицинская психология в России. – 2017. – №2. – С. 4-36
14. Сыроквашина, К.В., Дозорцева, Е.Г. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков / К.В.Сыроквашина, Е.Г.Дозорцева // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т.24. – №3. – С. 8-24.
15. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. / В.Б.Шапарь.– Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 448 с.
16. Шварева, Е.В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды / Е.В.Шварева // Педагогическое образование в России. – 2011. – №4. – С. 180-185.
17. Delahajj Roos, Anthony W.K. Gaillard, Karen van Dam. Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes / Research Article / Personality and Individual Differences, Volume 49, Issue 5, October 2010, – Pages 386-390.
18. Maddi S., Khoshaba D., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecker F. The Personality Construct of Hardiness: Relationships With Comprehensive Tests of Personality and Psychopathology // Journal of Research in Personality. – 2002. – Vol. 36. – P. 72-85.
19. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – V. 63.– №2.– P. 265–274.
20. Merino-Tejedor Enrique, Pedro M. Hontangas-Beltrán, Joan Boada-Grau, Susana Lucas-Mangas. Hardiness as a moderator variable between the Big-Five Model and work effort / Research Article / Personality and Individual Differences, Volume 85, October 2015, Pages 105-110.
21. Preventing suicide: a global imperative. - Geneva: World Health Organization, 2014. – 98p. – перевод с английского.
22. Salim Jade, Ross Wadey, Ceri Diss. Examining the relationship between hardiness and perceived stress-related growth in a sport injury context / Research article / Psychology of Sport and Exercise, Volume 19, July 2015, Pages 10-17.

## **ГЛАВА 28. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ (КИТАЙСКИХ) СТУДЕНТОВ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: РОЛЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

**Петрова Лиллия Геннадиевна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**Мартиросян Арсен Гагикович**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**Свойкина Людмила Фёдоровна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

**Аннотация.** Данное исследование посвящено проблеме обучения иностранных студентов грамматическому аспекту русской речи на примере изучения способов выражения причинно-следственных отношений русского языка, обосновывается необходимость поиска современных подходов качественного преподавания русского языка иностранцам. В работе раскрывается роль учебных текстов как необходимой составляющей формирования лингвистической компетенции, предлагается система работы над данным грамматическим материалом на уровне текста в рамках функционального подхода.

**Ключевые слова:** профессия, русский язык, обучение, китайские студенты, причинно-следственные отношения, китайский язык, учебный текст.

**Annotation.** This study is devoted to the teaching of foreign students to the grammatical aspect of the Russian language on the example of studying ways of expressing causal relations of the Russian language, to the necessity of finding contemporary approaches to effective teaching of Russian language to foreigners. The article reveals the role of educational texts as a necessary component of the formation of linguistic competencies, provides a system of work on the grammar material on the level of the text in the framework of the functional approach.

**Keywords:** profession, Russian language, teaching, Chinese students, cause and consequence relations, Chinese language, training text.

Повышение статуса российского образования и, как следствие, увеличение количества обучающихся, выбирающих русский язык для изучения в качестве иностранного, динамичный рост числа студентов, желающих связать свою будущую профессию непосредственно с русским языком, требуют дальнейшей разработки современных подходов и технологий его качественного преподавания, а также исследования и описания лингвистической базы русского языка как иностранного (РКИ). Сегодня многие российские вузы, вузы Китая, а также высшие учебные заведения ближнего зарубежья осуществляют подготовку иностранных граждан на русском языке по различным специальностям и направлениям, открывая этой категории учащихся широкие возможности для приобретения специальности и построения своей профессиональной карьеры.

В Россию иностранные студенты приезжают как 1) на полный курс обучения, т.е. начинают изучение русского языка «с нуля», так и 2) на различные стажировки, курсы повышения квалификации, в магистратуру, аспирантуру, докторантуру и т.д. Второе означает, что базовую подготовку по русскому языку будущие стажёры, магистранты и другие категории учащихся могли бы получить у себя на родине. И от того, какую подготовку они получают у себя дома, во многом зависит успешность не только их будущей учёбы в России, но и последующей профессиональной деятельности. Поэтому проблемы оптимизации и интенсификации процесса обучения русскому языку, придание ему коммуникативной направленности, позволяющей и преподавателю, и студентам перейти на качественно новый уровень деятельности, остаются в условиях реформирования российской и китайской систем образования во главе приоритетных исследований лингводидактики.

Практические цели обучения, обусловленные необходимостью подготовки студентов либо к краткосрочной стажировке в России, либо к процессу полномасштабной подготовки по выбранной специальности в российском ВУЗе, в русскоязычной среде, а, следовательно, на русском языке, определяют направленность всей системы языковой подготовки на формирование у студентов-иностранцев коммуникативных умений, для формирования которых грамматические навыки во всех видах речевой деятельности являются обязательным условием.

Таким образом, в методике преподавания РКИ как в ВУЗах России, так и стран ближнего и дальнего зарубежья, проблеме обучения грамматическому аспекту речи на русском языке уделяется большое внимание, поскольку выбор наиболее эффективной методической системы введения и закрепления нового материала во многом определяет успешность обучения неродному русскому языку.

В интеллектуальном и речевом развитии иностранных студентов, изучающих русский язык, большую роль играет формирование и совершенствование навыков употребления огромного многообразия конструкций, обладающих причинно-следственным значением.

Причинно-следственные отношения, как таковые, представляют определенные трудности для осмысления иностранными студентами, так как не всегда относятся к числу очевидных. Сложности в усвоении указанного типа отношений создаются также и тем, что каждый язык по-своему разрабатывает сферу этих отношений, формируя собственные способы и средства их выражения.

В отличие от французского, английского и китайского языков (*последние два мы берём для сравнения по объективным причинам: ежегодно в БелГУ обучается большое количество студентов из англоговорящих стран, а также студентов-включённых филологического и переводческого профилей из КНР и других стран ШОС, и все они в большей или меньшей мере владеют английским языком, который в сложившихся условиях может выступать как язык-посредник*), русский, будучи языком флективного типа, для передачи значений причины и следствия располагает богатыми возможностями использования разнообразных флективных форм существительного и, соответственно, зависящего от него прилагательного. Известно, что английский язык принадлежит к аналитическим языкам. Китайский же язык, в отличие от русского флективного языка, принадлежит к языкам аморфного типа, поэтому способы выражения причинно-

следственных отношений в китайском языке не так многочисленны, как в русском, и имеют ряд отличительных особенностей.

В качестве примера приведём следующие русские предложения с причинно-следственным компонентом и их аналоги в контактирующих английском и китайском языках:

*Я не мог прийти вовремя из-за сильного дождя;*

*Я не мог прийти вовремя по причине сильного дождя;*

*Я не мог прийти вовремя в связи с сильным дождём;*

*Я не мог прийти вовремя, потому что был сильный дождь;*

*так как был сильный дождь;*

*поскольку был сильный дождь;*

*из-за того что был сильный дождь и т.д.*

*I couldn't come in time, because of the thick rain;*

因为下雨我没有按时赶到

Данные примеры наглядно демонстрируют функциональную значимость способов выражения причины и следствия в простом и сложном предложениях в русском языке, в котором основными средствами выражения причинно-следственных отношений в структуре простого предложения являются предложно-падежные формы. В силу своей грамматической природы предложно-падежные конструкции в русском языке принадлежат к числу наиболее употребляемых языковых явлений в речи.

Практика работы показывает, что для иностранных (китайских) студентов значительную сложность представляет не только правильное употребление причинно-следственных предложно-падежных конструкций, но и усвоение самой системы рассматриваемого фрагмента языка, специфичного для сопоставляемых языков, что предопределяет проявление интерференции. Трудными для усвоения причинно-следственных отношений в нерусскоязычной аудитории являются 1) сами *причинные предлоги*, не настолько разнообразные в китайском и английском языках, 2) *многообразные флективные* формы имени существительного и имени прилагательного в русском языке, полностью отсутствующие в китайском и английском. Не владея навыками употребления предложно-падежных конструкций, студенты-иностранцы допускают большое количество грамматических ошибок или же заменяют их сложными предложениями, что делает их речь менее выразительной.

В китайском языке на уровне сложного предложения выделяются предложения, выражающие собственно причинные отношения. Особенности синтаксической структуры таких предложений могут проявляться в двух вариантах и определяться позицией придаточного предложения в строе сложного целого.

Наиболее характерной чертой синтаксической структуры сложноподчиненных предложений в китайском языке, выражающих причинно-следственные отношения, является одновременное использование в их составе союзов и специальных лексических элементов как средств соединения частей сложного целого.

Подчинительные союзы придаточных предложений распадаются на две группы, причем одни союзы употребляются при любом порядке расположения частей сложного предложения, тогда как другие – только при обратном порядке составляющих частей, то есть в том случае, когда придаточное предложение находится в подпозиции по отношению к главному предложению.

В настоящей работе предпринята попытка предложить систему работы над данным грамматическим материалом на уровне текста в рамках функционального подхода.

Объективно существующие в языке различного рода структурно-семантические модификации дают возможность организовать последовательное изучение наблюдаемых в речи синонимичных способов выражения ПСО в русском языке. При этом следует подчеркнуть следующее. Исходя из системной организации языка и речи, необходимо рассматривать комплексный подход к обучению иностранных студентов способам выражения ПСО в русском языке как реализацию синхронной работы над словом-словосочетанием-предложением, обеспечивающий в единстве решение поставленных коммуникативно-познавательных задач; в качестве основных учебных единиц усвоения ПСО, как показало наше исследование, должны стать ППС, предложения и текст, так как причинно-следственные отношения часто реализуются не в предложении, а в тексте.

Научное понимание лингвистической и коммуникативной сущности текста становится базой для создания методистами системы работы по развитию грамматического аспекта иноязычной речи студентов. Многоаспектное изучение текста, начиная с элементарного уровня, признание текста в качестве учебной единицы в обучении основам РД на русском языке позволяет более целенаправленно осуществлять речевое развитие учащихся.

В обучении русскому языку иностранных студентов определился коммуникативно-деятельностный подход к овладению иноязычной речью во всех видах речевой деятельности. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.К. Донская, Г.В. Колшанский, Л.М. Лосева, Н.Д.Зарубина и др.).

Свое теоретическое обоснование деятельностный подход получил в исследованиях отечественных психологов, с точки зрения которых «речевая деятельность рассматривается как процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного ситуацией взаимодействия людей между собой» [9:40].

Деятельностный подход к обучению русскому языку иностранных студентов предполагает, что формирование языковой (лингвистической) компетенции способствует развитию и реализации коммуникативной компетенции. С точки зрения лингвистики, коммуникативная компетенция – это способность понимать и порождать целостные высказывания – тексты. Исходя из этого, конечная цель методики определяется как обучение восприятию и порождению текстов на иностранном (русском) языке, а сам текст выступает как высшая единица обучения речевой деятельности в любом её виде (говорение, слушание, письмо, чтение), потому что «в каждом виде речевой деятельности коммуникативная компетенция в конечном счете формируется на уровне текста» (Кудрявцева, 1985).

Текст, объединяя все уровни языка и речи: лингвистический, семантический, психолингвистический, наиболее полно отвечает задачам коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку – формированию коммуникативной компетенции. В тексте все языковые единицы обладают определенностью свойств, конкретностью. Более того, дискретность структуры текста дает возможность наблюдать над

любими элементами языка в их отражении в тексте [12:138]. Это позволяет рассматривать текст как высшую единицу обучения, как объект изучения и средство обучения иноязычной речи.

Исследователи особое внимание уделяют коммуникативному статусу текста, многие из которых определяют текст как основную единицу коммуникации, считая, что высказывание – это составляющий элемент общения, сама же коммуникация признаётся ими текстом, поскольку в тексте «реализуется прежде всего двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения» [7]. И.А.Зимняя, определяя текст как продукт говорения, полагает, что это единственное, в чем объективируется речевая деятельность (И.А.Зимняя, 1978). Следовательно, текст рассматривается и в качестве единицы коммуникации.

Перспективным для методики преподавания РКИ является и такое понимание текста, при котором делается акцент на иерархичность структуры, взаимодействие и взаимообусловленность смысловых частей. В этом аспекте анализируется представление о составных единицах целого, представления о закономерностях организации речевых единств и т.д. «Текст при этом понимается как концепция коммуникативно и когнитивно заданного фрагмента действительности языковой...формы» [5:41].

Анализ работ (А.Р. Арутюнов, И.Р. Ахмедов, А.Е. Бельдиян, А.В.Бондарко, А.А. Бодалев, Т.М. Дридзе, Г.А. Золотова, Л.М. Лосева и др.) показывает, что исследователи становления грамматической стороны речи иностранных студентов на русском языке, опирающиеся на достижения современной лингвистики, ищут точки соприкосновения «учебной» и «научной» интерпретации текста.

Определение текста как многомерного явления получило достаточно широкое отражение в современной лингвистике (П.Р.Гальперин, Т.М.Дридзе, Т.Д.Зарубина, Г.А.Золотова, Г.В.Колшанский, Л.М.Лосева, О.И.Москальская и др.).

Бурное развитие лингвистики на всех этапах соединялось с практикой обучения, с методикой развития речи, с работой по формированию синтаксического строя речи и др. Так, в 70-80-е годы прошлого века сформировалось целое направление, связанное с исследованием определенных текстовых закономерностей на фоне их естественного многообразия. Известный вклад в историю лингвистики и грамматики текста внесли труды Н.Д.Зарубиной, Г.А.Золотовой, А.В.Бондарко, С.Г.Ильенко, М.Н.Кожиной, Л.М.Лосевой, и др. Это создало возможность впоследствии обратиться к проблеме типологии учебных текстов, что получило отражение в методике (Г.А.Анисимов, Е.А.Быстрова, Т.А.Ладыженская, Т.К.Донская, И.А.Шаповалова и др.).

Представляет интерес определение текста как «упорядоченного множества предложений, объединенных различными типами лексической и грамматической связи, способного передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство» [13:11]. Данное определение логически прогнозирует содержательную часть методики работы над текстом в связи с обучением грамматике иностранцев. Исходя из рассмотренных дефиниций, в обучение целесообразно включить:

1) *лексические средства связи - лексические повторы, синонимы, антонимы; собственные и нарицательные им. сущ.; местоимения; наречия и др.;*

2) *грамматические связи - сохранение или сознательное отступление от единого временного плана повествования, описания, рассуждения; преобладание именных частей речи в описании, частотность глагольных форм в повествовании;*

3) *логические связи-параллелизм (сходство) в построении начала и конца текста, синтаксическая направленность предложений основной части по сравнению с синтаксической «легкостью» начальных и конечных предложений;*

4) *информационность текста; эта существенная характеристика текста осознается обучающимися как необходимый показатель коммуникативной значимости текста (И.А.Шаповалова, 1994).*

П. Я. Гальперин определяет текст как « произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанного в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда основных единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2:18]. Концепцию П.Я. Гальперина целесообразно сопоставить с концепцией Г.Я. Солганика, который выделяет модальность как важнейшую категорию текста.

Представление о модальности в тексте играет особую роль в системе обучения и совершенствования синтаксического строя русской речи иностранных студентов в процессе активной речевой практики и в условиях языковой среды, поскольку внимание к текстовой модальности позволяет осознать текстообразующую функцию определенных грамматических категорий, языковых средств, выражающих позицию автора, его индивидуальное отношение к тому, о чем говорится в тексте (тема), к тому, что утверждается (основная мысль).

Выявление структурно-смысловой специфики текста сопряжено с использованием важнейшего механизма анализа текста – актуального членения предложений (Г.А.Золотова, 1976). В целом, использование актуального членения предложений текста – надежный лингвистический инструмент, с помощью которого определяются типологические характеристики текста, инструмент, с помощью которого можно представить более обозримо функционирование грамматических категорий, языковых единиц в сложнейшем феномене – тексте.

Изложенное выше позволяет констатировать: языковая система, языковой материал (тексты) и речевая деятельность не изолированы друг от друга, «...ибо базой трех аспектов служат процессы говорения и понимания, которые, уходя в прошлое и, становясь воспоминанием, образуют языковой материал, через упорядочивание превращающийся в язык» [17:89]. Языковые элементы, объединенные в языковой единице, соотносятся с ситуацией функционирования. При этом сам процесс речи необходимо рассматривать не как «порождение отдельных, изъятых из общего контекста и независимых друг от друга предложений, а как порождение текстов, законченных речевых произведений, сообщений монологического и диалогического характера» [6:119], и этот фактор, на наш взгляд, необходимо учитывать в обучении иностранцев грамматическому строю русской речи. Поэтому здесь значимую роль могут сыграть учебные тексты, так как данная учебная единица обладает своими структурными особенностями, методическими возможностями при грамотном их использовании в процессе преподавания русского языка студентам-иностранцам.

В лингвометодике установлена зависимость результатов овладения иностранным языком от осознания учащимися функций языковых средств, закономерностей и правил их реализации в высказывании. На этой основе сформулирован принцип функциональности, который целым рядом учёных рассматривается с точки зрения презентации учебного материала как средства выражения определенных смысловых отношений (А.А.Леонтьев, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин и др.)

При этом подчеркивается, что организация языковых единиц должна обеспечивать их усвоение в русле РД. Отбор и группировка лексико-грамматических структур в данном случае определяется тем, насколько они важны для непосредственного общения в пределах избранной тематики.

Для нас основными признаками функционального подхода к описанию и отбору языковых единиц для изучения их в тексте являются: а) рассмотрение формы и значения языкового явления в их взаимосвязи, б) учет стилевой соотнесенности той или иной единицы языка, в) изучение речевых возможностей морфологических категорий, синтаксических структур и обобщения вариантов реализации отдельных языковых смыслов.

Данная точка зрения наиболее полно отвечает задачам нашего исследования, поскольку предполагает такую организацию обучения, при которой в центре внимания оказываются особенности функционирования изучаемых грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных языковых уровней, участвующих в передаче смысла высказывания (Г.А. Анисимов, 1989).

Таким образом, при отборе учебного (языкового) материала для обучения иностранных студентов способам выражения ПСО в русском языке важен такой аспект функционального подхода к изучению языковых явлений, как раскрытие роли, назначения грамматических категорий и форм в структуре предложения, смысловая (семантическая) целостность и наиболее целесообразное использование выявленных закономерностей функционирования этих форм при построении речевых высказываний – текстов.

Так, при изучении причинных предлогов студентам можно предложить задания, направленные на раскрытие их текстовой роли:

**Задание.** Прочитайте текст. Найдите в нём конструкции с предлогом **благодаря**. Какое значение они выражают? Ответьте на вопросы: Какова функция данного предлога в речи? Служит ли он для связи слов в предложении? Изменится ли содержание текста, если мы заменим этот предлог другим и т.д.

#### **Жизнь, отданная науке**

Мария Склодовская родилась в Польше в 1867 году. Отец Марии был преподавателем математики и химии. Благодаря отцу Мария увлеклась химией. С золотой медалью она окончила школу и поехала учиться в Париж, в Сорбонну.

Мария Склодовская родилась в Польше в 1867 году. Отец Марии был преподавателем математики и химии. Благодаря отцу Мария увлеклась химией. С золотой медалью она окончила школу и поехала учиться в Париж, в Сорбонну.

В 1895 году в Париже Мария встретила Пьера Кюри, известного французского физика и стала его женой. Два года они работали над одними проблемами в области химии. Благодаря глубоким научным исследованиям они открыли два новых элемента - полоний и радий.

1895 году Мария в Париже встретила Пьера Кюри, известного французского физика и стала его женой. Два года они работали над одними проблемами в области химии. Благодаря глубоким научным исследованиям они открыли два новых элемента - полоний и радий.

1923 году Шведская Академия наук присудила Марии и Пьеру Кюри Нобелевскую премию.

1932 году Мария и Пьер Кюри получили Нобелевскую премию.

В 1906 году Пьер Кюри погиб. Мария Кюри, мать двоих детей, продолжила научную работу благодаря своему мужеству, силе и упорству. Она стала первой женщиной-профессором во Франции и начала читать курс лекций в Сорбонне.

1906 году Пьер Кюри погиб. Мария Кюри, мать двоих детей, продолжила научную работу благодаря своему мужеству, силе и упорству. Она стала первой женщиной-профессором во Франции и начала читать курс лекций в Сорбонне.

В 1911 году благодаря выдающимся научным открытиям в области химии Мария Кюри получает вторую Нобелевскую премию.

1911 году Мария и Пьер Кюри получили Нобелевскую премию.

Мария Кюри проводила исследования радиоактивного излучения. Это она ввела термин «радиоактивность». Благодаря ее научному таланту радиоактивность нашла широкое применение в медицине.

1934 году Мария Кюри умерла. Ее жизнь - это жизнь, отданная науке.

1934 году Мария Кюри умерла. Ее жизнь - это жизнь, отданная науке.

В результате анализа студенты делают следующий вывод-обобщение:

1. Предлог «благодаря» играет важную роль в создании текста.
2. Связующую роль в тексте эти предлоги выполняют не сами по себе, а в сочетании с надежной формой.
3. Предложно-надежная конструкция **благодаря + Д.п.** обозначает причину (обычно благоприятную), способствующую осуществлению действия, и отвечает на вопрос **благодаря чему?** (реже, **благодаря кому?**).

Практический аспект работы над текстом предполагает типизацию учебных текстов в зависимости от профессиональной направленности обучения, разработку системы упражнений, а также учёт такой текстовой категории, как связность, поскольку «несвязных текстов не существует: потеря связности разрушает текст, если только это не искусственный прием» [1:75].

Обычно логическая последовательность причинно-следственных связей представлена в тексте эксплицитно. Эти связи актуализируются при помощи специализирующихся в этой функции формальных показателей, в роли которых могут выступать союзные аналоги «поэтому», «почему» и составные сочетания, восходящие по своему происхождению к ППС с причинными значениями: «вследствие этого», «в связи с этим», «благодаря этому» и др.

Все средства оформления причинно-следственных связей можно разделить на две группы в зависимости от количества слагаемых их семантики:

- 1) имеющие одно значение – «поэтому», «в результате»;



2) содержащие в своем составе компоненты присоединительно-указательной семантики – «вот», «этот», «и»; по этому типу построены средства связи в ССЦ со словосочетаниями «поэтому и», «вот почему», «вследствие этого», «в связи с этим», «благодаря этому», «ввиду этого», «по этой причине».

Средства оформления причинно-следственных связей, как правило, стоят в начале высказывания, максимально проявляя логическую последовательность излагаемого. Так, Евстигнеева Г.А. в своем исследовании подчеркивает, что в тексте значение следствия органически связано с причинным. Позиция «высказывания причины» более свободна. Причина может быть выражена в предложении без следственного компонента. Сохранение причинной семантики высказывания в случае отсутствия следственного компонента возможно лишь в том случае, если в предшествующей следствию части сложного синтаксического целого (ССЦ) был свой формальный показатель наличия причинных отношений. Сравним следующие примеры:

1. *Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии. Поэтому его получают из соединений натрия.*

*由于钠具有很强的化合能力，自然界中不存在自由状态的钠，因此只能从钠的化合物中提取它。*

2. *Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии.*

*由于钠具有很强的化合能力，自然界中不存在自由状态的钠。*

Во втором примере причинное значение высказывания сохраняется за счет семантики предлога «вследствие». В первом примере причинное значение начального высказывания обусловлено не только тем, что оно является компонентом ССЦ, а, в первую очередь, причинным значением, вносимым предлогом «вследствие».

Текст характеризуется наличием смысловой, структурной и коммуникативной целостности. Смысловая (семантическая) целостность текста заключается в единстве его темы. В результате развития темы текста между предложениями устанавливаются связи, и на их основании предложения объединяются в блоки (ССЦ), связанные единым целым.

Таким образом, семантической целостности текста соответствует его структурная целостность, которая находит проявление в двух аспектах:

– текст строится по определенной модели, включающей целый ряд компонентов (заглавие, вступление, основная часть и др.);

– наличие в тексте межфразовой связи.

Коммуникативная целостность текста характеризуется тем, что в коммуникативном акте каждое предыдущее предложение связано с последующим, продвигая тем самым высказывание от известного к новому, вследствие чего образуется тема-рематическая цепочка (Г.А.Золотова).

Категории актуального членения текста – тема и рема, являясь главными организаторами текста, движения мысли от предложения к предложению, исполняют роль композиционно-синтаксической связности, грамматико-семантической однородности в пределах текстовых фрагментов разного типового содержания. Так, например, китайским студентам базового уровня подготовки для лингвистического анализа можно предложить следующий текст на русском языке, подкрепив его переводом на китайский язык (при необходимости):

*Китайские студенты в России.*

*Пребывание в России для нас очень полезно и важно, поскольку мы находимся в стране изучаемого языка. Благодаря тому что мы находимся в стране изучаемого языка, мы имеем возможность применять свои знания на практике. Мы лучше понимаем услышанное и прочитанное, узнаем новые слова и выражения, говорим сами благодаря тому, что каждый день слышим русскую речь. К сожалению, из-за того что некоторые студенты боятся сделать в речи ошибку, они недостаточно активны в разговоре на русском языке. Иногда нам трудно общаться с русскими из-за того, что мы не знаем их речевого этикета. Так как изучение языка невозможно без изучения культуры, студенты должны стремиться расширять свои знания по истории культуры страны изучаемого языка.*

*来俄罗斯对我们来说非常有利也非常重要，因为我们处于所学语言的国家。正因为我们处于所学语言的国家，我们才有机会在实践中运用所学知识。由于每天都在听我语，我们能更好地理解听到的东西和所读的东西，知道更多的生活和句子并用我语说出来。遗憾的是有些大学生由于害怕出错，他们说我的话的积极性不够。有时候我们很难同俄罗斯人交流，因为我们不知道言谈礼仪。不了解文化，学习语言是不可够的，因此大学生们应该努力拓展自己对所学语言国家的历史文化知识。*

Задания по лингвистическому анализу текста:

1. Укажите способы выражения причинно-следственных отношений в тексте на русском языке. Сравните их с китайскими аналогами. Подберите синонимы к союзу «потому что»;

2. Вы отметили союзы, выражающие причинные отношения. Но сходство их функций не означает их полную взаимозаменяемость. Как вы считаете, всегда ли союз «потому что» может заменить синонимичные союзы? (обратите внимание на порядок следования главной и придаточной части);

3. Определите семантические различия союзов «благодаря тому, что», «из-за того, что», и «так как»:  
а) какой из них употребляется тогда, когда причиной было благоприятное событие? б) какой - употребляется в случае, когда причиной было событие неблагоприятное? в) какой - употребляется независимо от того, благоприятным или неблагоприятным было событие? Наблюдаются ли эти различия в китайском языке?

Обучение, как особый вид общения, представляет собой коммуникативный процесс, характеризующийся наличием прямой и обратной связей: преподаватель-студент-преподаватель. Кроме того, обучение русскому языку иностранных студентов понимается как процесс формирования и развития коммуникативных умений на основе усвоения теоретического (языкового) материала. Поэтому учебные тексты необходимо рассматривать, во-первых, в их отношении к участникам общения (преподаватель-студенты) и, во-вторых, с точки зрения их функционирования в разных сферах общения (научная, деловая, обиходно-бытовая речь и т.д.).

Всё сказанное позволяет определить учебные тексты, как тексты, способствующие решению лингвометодических и дидактических задач, возникающих в процессе обучения русскому языку иностранных студентов; отбор учебных текстов определяется содержанием и целями обучения.

В процессе обучения ПСО иностранных студентов учебный текст целесообразно рассматривать как единицу обучения, с помощью которой:

- формируются знания студентов по лингвистической теории и на ее основе происходит становление и развитие коммуникативных умений студентов;
- обогащаются знания и представления студентов о формировании языковых единиц в тексте как речевой данности определенной социокультурной общности;
- происходит овладение содержательной и структурной моделью текста, воплощающего в себе коммуникативно-познавательную активность индивида;
- формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира.

Кроме того, в зависимости от задач обучения на разных этапах, учебный текст может рассматриваться:

- а) как средство познания лингвистической и коммуникативной специфики иностранного (русского) языка;
- б) как средство связного изложения мыслей и чувств носителей языка иной социальной общности.

Изложенное позволяет сделать следующий вывод: определяя текст как продукт говорения, в котором интегрированные знания о языковой системе и речемыслительные способности говорящего/пишущего могут быть реализованы в различных вариантах текста-высказывания в зависимости от коммуникативной цели (Г.А.Золотова, И.А.Зимняя, В.В.Степанова, Г.С.Ильenko и др.), считаем возможным признать текст в качестве высшей единицы обучения и речевого развития иностранных студентов, в нашем случае – китайских. Модальность текста дает возможность выявить закономерности функционирования языка в тексте как речевой данности, что будет оказывать влияние на формирование и развитие аналитических (лингвистических и коммуникативных) способностей студентов, в том числе и развитие их текстовой интуиции (Т.И.Дридзе). В процессе совокупного анализа языковых единиц в пределах текста у обучающихся формируется системный подход к тексту как единству содержания и формы, что, в свою очередь, способствует развитию речемыслительного обобщения на уровне текста.

Литература:

1. Большакова Н.Г.К вопросу о структурных особенностях учебного текста // Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1980, Вып.19, с. 101–105.
2. Гальперин П.Я., Запорожец, А.В., Карпова С.Н. Актуальные вопросы возрастной психологии. – М.: МГУ,1978, – 118 с.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука,1985 - 268 с.
4. Золотова Г.А. Куммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Наука, 1982 – 368 с.
5. Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. – Л., 1989 – 61 с.
6. Канцельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972, – 216 с.
7. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. Изд.4.: Серия: Лингвистическое наследие XX века, 2018, – 176 с.
8. Кудрявцева Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка. – АКД, - М., 1985 – 16 с.
9. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981, – 584 с.
10. Петрова Л.Г. Причинно-следственные конструкции в РКИ и контактирующих языках: принципы и подходы к обучению иностранных студентов. – Монография. – Белгород 2013. –152 с.
11. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Наука, 1978 – 341 с.
12. Степанова В.В. Глагольное слово в лексико-системном аспекте его характеристики // Глагол в лексической системе русского языка. – Л., 1983, – с. 138.
13. Тураева З.Я. Лингвистика текста. - М.:Просвещение, 1986 –126 с.
14. Шаповалова И.А. Теоретические основы обучения учащихся национальных школ лингвистическому анализу текста. – ДД. – М., 1994 – 480 с.
15. Шатилов С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в школе. – АДД. – М., 1972.
16. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Под ред. И.В.Рахманова, 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1974 – 112 с.

## **ГЛАВА 29. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Пономарёва Елена Юрьевна**

**кандидат психологических наук, профессор**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности психолога в процессе его профессиональной подготовки в высшей школе. В работе профессиональная компетенция обоснована в значении одного из ведущих показателей качества образования выпускника-психолога. В статье анализируется сущность компетентностного подхода к образованию, понятия «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность». В исследовании рассмотрены основные теоретические аспекты профессиональной компетентности психолога и методические особенности ее формирования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка будущих психологов, профессиональная деятельность, качество образования, компоненты профессиональной компетентности психолога.

Annotation. The article deals with the problem of formation of professional competence of a psychologist in the process of his professional training in higher education. In the work, professional competence is justified in the value of one of the leading indicators of the quality of education of a graduate psychologist. The article analyzes the essence of the competence approach to education, the concept of "competence", "competence", "professional competence". The study deals with the main theoretical aspects of professional competence of a psychologist and methodological features of its formation.

Keywords: competence, competence, competence approach, professional competence, professional training of future psychologists, professional activity, quality of education, components of professional competence of a psychologist.

Модернизация высшего профессионального образования требует решения ряда проблем, среди которых наиболее актуальной является несоответствие структуры и содержания подготовки специалистов реальным потребностям современного общества. В основе данного противоречия – оторванность образовательной отрасли от потребностей государства и общества. В этой связи, прежде всего, на решение очерченной проблемы должны быть направлены векторы модернизации высшего профессионального образования.

Ввиду реализации процессов реформирования отечественного высшего профессионального образования возникают новые повышенные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов разных специальностей, в том числе и психологов. Это актуализирует вопрос качественной профессиональной подготовки психологов в новых социальных, культурных, экономических и политических условиях.

В реалиях современной жизни квалифицированный психолог должен обладать не только запасом теоретических знаний и общих практических умений, но и специфическими знаниями, а также навыками оказания психологической помощи представителям общества в сложных жизненных ситуациях.

В связи с неустанным изменением социокультурного, экономического и политического фона профессиональной деятельности психолога, ввиду тенденций стремительно развивающегося социального пространства, спектр профессиональных действий специалиста анализируемой сферы деятельности неуклонно возрастает.

Так, в настоящее время при подготовке студентов – будущих психологов необходимо учитывать все возможные аспекты их профессиональной деятельности.

Преградами осуществления процесса качественной профессиональной подготовки будущих психологов на современном этапе ее реализации в нашей стране выступают следующие проблемы:

1. Методологическая проблема, обусловленная особенностью психологии как науки, в частности – отсутствием общепринятой научной теории, наличием различных направлений и научных школ. Студент чувствует определенные трудности из-за необходимости согласования многомерности психологического знания, что снижает темп формирования целостного профессионального сознания будущего специалиста.

2. Проблема формирования профессионально важных качеств будущего специалиста. Так, одной из наиболее актуальных проблем современного образования является профессиональная подготовка практических психологов, профессиональные умения и качества которых соответствовали бы актуальным потребностям общества. Для достижения данного соответствия в процессе профессионального становления в высшей школе будущий психолог должен овладеть целой системой умений для качественного осуществления психологической практики, включающей такие направления деятельности, как:

- психодиагностическая;
- психокоррекционная;
- консультационная;
- психотерапевтическая;
- тренинговая;
- психопрофилактическая и т.п.

Так, в современных условиях реализации профессионального образования психологов наиболее актуальным становится вопрос не просто повышения уровня теоретической профессиональной подготовки психологов, а, в первую очередь, создания условий для практической насыщенности образовательного процесса профессионального становления будущих специалистов.

Как было отмечено выше, эффективность взаимодействия психолога-практика с клиентом в значительной степени зависит от сформированности у него определенных профессионально-личностных качеств, являющихся своеобразным показателем профессиональной пригодности к практической работе. Так, в современных исследованиях проблем подготовки практического психолога особое внимание уделяется выявлению компонентов профессионализма психолога, его специальных способностей.

Обобщая методологические подходы относительно проблемы подготовки практических психологов, отметим, что в современной психолого-педагогической науке активно изучаются такие аспекты профессионального становления специалистов анализируемого профиля, как:

- компоненты профессионализма психолога;
- специальные способности и профессионально важные качества будущих психологов;
- формирование личностных конструктов будущих специалистов;
- методологические и теоретические аспекты их подготовки.

На основе анализа теоретических источников можно заключить, что сегодня большинство исследований, посвященных проблематике профессиональной подготовки будущих психологов, свидетельствуют о том, что к личности психолога-практика выдвигается система требований, включающая два основных компонента:

- требования к профессиональной компетентности специалиста в области психологии;
- общие требования к личности специалиста в целом.

Все вышеуказанное обосновывает необходимость целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущего психолога в процессе его подготовки в высшей школе на современном этапе.

Определяя сущность профессиональной компетентности психолога и значение ее сформированности для выявления уровня подготовки будущего специалиста в высшей школе, стоит обратиться к изучению проблемы качества образования.

Обращение к теоретическим источникам позволяет определить концепт «качество образования» в значении социальной категории, определяющей состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества относительно развития и формирования социальной и профессиональной компетенций личности. Так, понятие качества образования может рассматриваться в значении системы социально обусловленных показателей уровня знаний, умений, которыми должен владеть будущий специалист, а также его ценностного отношения к миру.

На основе вышеизложенного заключим, что сформированность профессиональной компетентности является в современных условиях основным показателем качества вузовской подготовки будущего

психолога. Данное утверждение тем самым актуализирует потребность обоснования компетентностного подхода в качестве ведущей концептуальной основы осуществления профессиональной подготовки будущих психологов в современной высшей школе.

Анализ работ теоретиков компетентностного подхода А.В.Хуторского и В.Д. Шадрикова позволяют определить в качестве его основной идеи реализацию деятельностного характера содержания образования, в результате которого обучаемый превращается из объекта в субъект обучения, развивая себя как личность. В процессе реализации профессиональной подготовки на основе идей компетентностного подхода внимание акцентируется на практической составляющей образования, что предполагает необходимость использования знаний при решении нестандартных ситуаций в профессиональной деятельности [15; 16].

По словам А.П. Лобанова, «парадигма основанного на компетенциях образования является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике» [9, с. 227].

Компетентностный подход сегодня является одним из ведущих путей обновления содержания образования и учебных технологий. Популярность и эффективность реализации идей данного подхода обосновывается тем, что именно приобретение жизненно важных компетенций является предпосылкой успешности самореализации выпускника в социуме и предпосылкой развития самого общества [3].

Качество образования специалиста и его уровень с позиций компетентностного подхода определяются его способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и опыта.

В процессе реализации профессиональной подготовки, согласно положениям компетентностного подхода в обучении, у будущего специалиста должны быть сформированы профессиональные компетенции, которые обеспечат ему возможность занять должное место на современном рынке труда по факту завершения обучения в высшей школе.

Ведущими понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Ряд современных ученых используют данные понятия синонимически. Однако мы разделяем позицию А.В. Хуторского, который предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное.

Под понятием «компетенция» ученый понимает внешние признаки – наперед заданные требования к образовательной подготовке обучающегося по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями и навыками, способами, необходимыми для качественной деятельности. Понятие «компетентность» А.В. Хуторской использует для указания на внутренние качества человека, для фиксирования того, что уже состоялось в формировании качеств личности [15].

Так, в рамках данного исследования под понятием «компетентность специалиста» будем понимать то, что определяется в результате приобретения им компетенций, позволяющих качественно выполнять трудовые функции, успешно усваивать знания, взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, быстро адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности, достигать социальной самостоятельности.

Компетентность личности формируется не только в соответствующих учреждениях, но и под влиянием таких факторов, как трудовая деятельность, общественное окружение, социокультурного и политического контекста. Иными словами, компетентность формируется в результате формального и неформального образования.

С позиций психологической науки понятие «компетентность» рассматривается как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

А.С. Роботова профессиональную компетентность характеризует как единство «теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности»; «личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков» [1, с. 66].

Профессиональная компетентность, по мнению В.И. Волюнкина, представляет собой сочетание психических и личностных (человеческих) качеств и такое психическое и личностное (душевное) состояние, которое позволяет действовать самостоятельно и ответственно. Это способность и умение выполнять определенные трудовые функции [2, с. 232].

С.А. Дружилов профессиональную компетентность определяет как:

- «качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний» [4, с. 30];

- «многофакторное явление, включающее систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации, а также интегративные показатели культуры специалиста (речь, стиль общения, отношение к себе и своей профессиональной деятельности, к смежным областям знания и др.) [4].

Е.А. Тарханова рассматривает профессиональную компетентность как интегративную характеристику, определяющую способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [13].

На основе анализа теоретических источников отметим, что в отечественной психолого-педагогической науке в структуре профессиональной компетентности выделяют следующие составляющие:

- интегративную, включающую такие показатели, как: мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления;

- компонентную, которую составляют социальная, специальная и индивидуальная компетентности;

- профессионально-технологическую подготовленность.

Результатом качественного профессионального образования, по мнению И.А. Зимней, является не набор отдельных компетентностей, а целостное личностное интегративное качество будущего специалиста, которое проявляется в адекватности решения проблем (стандартных и нестандартных) во всем разнообразии социальных и профессиональных ситуаций. Это качество составляет социально-профессиональную компетентность человека, в рамках которой И.А. Зимняя выделяет следующие ее компоненты:

- а) готовность к проявлению (мотивационный аспект);
- б) знание содержания будущей профессии (когнитивный аспект);
- в) опыт выявления в разнообразных ситуациях (поведенческий аспект);
- г) отношение к выбранной профессии и объекту ее применения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [5].

А.К. Маркова выделяет четыре основных вида профессиональной компетентности:

- специальную, или деятельностную, характеризующуюся владением деятельностью на высоком профессиональном уровне на основе не только специальных знаний, но и умений применить их на практике;
- социальную, сущность которой заключается во владении специалистом способами сотрудничества и реализации совместной профессиональной деятельности, приемами профессионального общения, принятыми в профессиональном сообществе;
- личностную, характеризующуюся владением способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации, способностями планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.
- индивидуальную, которая характеризуется владением приемами саморегуляции, готовностью к профессиональному росту, неподверженностью профессиональному старению, наличием устойчивой профессиональной мотивации [11].

Итак, профессиональная компетентность представляет собой показатель качества профессиональной подготовки будущего психолога. Поскольку понятие «компетентность» шире, чем традиционные «знания, умения и навыки», оно базируется не только на когнитивной и операционно-технологической составляющей, но и мотивационной, этической, социальной и поведенческой.

Так, профессиональная компетентность психолога выступает интегральной характеристикой, которая позволяет судить об уровне его подготовленности и способности качественно выполнять должностные функции.

Структура модели профессиональной компетентности психолога включает следующие компоненты:

1. Универсальные профессиональные компетенции – общие для всех специалистов, включающие работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социальную профессиональную мобильность, предприимчивость, коммуникативность, социальную-профессиональную ответственность, конкурентоспособность, активность, инициативность, стремление к постоянному саморазвитию, непрерывному обучению и другие качества, необходимые специалисту, независимо от его профессии и специализации;

2. Полифункциональные компетенции, дифференцируемые на блоки: личностный и мотивационно-ценностный.

Личностный блок составляют:

- социальная профессиональная направленность личности («человек — человек»);
- профессионально важные качества личности (эмпатия, толерантность, рефлексия, ассертивность, самоконтроль);
- коммуникативные и интеллектуальные способности;
- профессиональное мышление и профессиональное общение.

Мотивационно-ценностный блок составляют:

- общечеловеческие ценности;
- альтруистические мотивы;
- признание личности как ценности;
- гуманистические установки.

3. Функциональные компетенции, в каждой из которых выделяются: когнитивный блок (профессиональные знания) и деятельностный блок (профессиональные умения, навыки и опыт). К функциональным компетенциям относятся:

- диагностическая;
- корректирующая;
- развивающая;
- просветительская;
- профилактическая;
- консультативная;
- научно-исследовательская;
- экспертная.

От степени сформированности профессиональной компетентности психолога зависит уровень его профессионализма. В психолого-педагогической литературе выделяют следующие уровни профессионализма психолога:

1. Рецептурный – специалист реализует действия по готовым схемам в стандартных ситуациях, а в нестандартных ситуациях ему сложно найти оптимальное решение.

2. Алгоритмический – специалистом реализуется выбор алгоритма решения типовой ситуации. На этом уровне возможен простейший анализ ситуаций, их классификация и обобщение, поиск универсальных способов решения. На данном уровне реализуется попытка стандартизировать нестандартные ситуации. Недостатком такого подхода является то, что не всегда удастся найти абсолютно универсальные способы решения.

3. Стратегический – реализуется отрыв от готовых рецептов и стандартных алгоритмов, осуществляется выработка творческой стратегии относительно поиска решений в нестандартной ситуации.

Анализ теоретических источников по психологии и педагогике позволяет выделить несколько подходов к разработке путей формирования профессиональной компетентности будущего психолога.

Так, на основе первого подхода, профессионально-личностная подготовка психолога, целью которой является формирование профессиональной компетентности, включает следующие взаимосвязанные аспекты:

- практику построения теоретической модели специалиста, предусматривающая разработку стандартов (норм и нормативов), требований к личности и деятельности психолога;
- первичный отбор профессионально пригодных кандидатов;
- разработку содержания обучения и развития психологов;

- решение проблем собственно профессионального самоопределения специалистов, основной из которых является проблема профессиональной идентификации.

Согласно второму научному подходу процесс усвоения профессиональных психологических знаний и формирования ключевых компетенций, составляющих профессиональную компетентность психолога, обладает трехуровневой структурой:

- общенаучный уровень (теории, гипотезы и факты, установленные в исследованиях);
- уровень практической психологии;

- индивидуально-типологический уровень приемов и опыт работы в конкретных техниках, предполагающий учет личностных особенностей личности каждого студента.

Третий подход выделяет три уровня в системе организации подготовки психолога:

- мировоззренческий;
- профессиональный;
- личностный.

Каждый из указанных уровней направлен как на формирование профессионального сознания, психологической культуры и профессионально значимых личностных качеств, так и на овладение соответствующей системой знаний, технологии практической деятельности будущего психолога.

В каждом из рассмотренных подходов основу профессиональной подготовки будущих психологов составляет психологическое знание, базирующееся на психологических понятиях, составляющих «центральное ядро» или основу профессиональной компетентности психолога. А.Ф. Корниенко классифицирует психологические понятия, обязательные для усвоения будущими психологами на две группы. К первой группе ученый относит базовые понятия общей психологии:

- сущность и природа психики;
- сущность и природа сознания как высшего уровня развития психики;
- виды психических процессов и их особенности;
- механизмы эволюционного развития психики и психических процессов;
- сущность и природа личности;
- свойства личности и их особенности;
- механизмы развития личности и межличностных отношений.

Ко второй группе ученый относит понятия, относящиеся к методологическим основам психологического исследования. Их составляют:

- объект и предмет исследования;
- гипотеза;
- цель и задачи исследования;
- методы и процедуры реализации исследования [7, с. 87].

Процесс формирования профессиональной компетентности является сложной методологической и методической проблемой. По мнению Н.П. Локаловой, которая понимает под понятием «профессиональная компетентность» психологическую характеристику личности, обеспечивающую успешность в решении разных практических, жизненных, новых, нестандартных проблем, компетентность формируется не только в результате простого накопления знаний из различных областей, а, с одной стороны, вследствие усвоения специально организованных предметных знаний, а с другой – как результат существенного повышения уровня развития когнитивной сферы учащихся, повышения уровня их интеллектуального потенциала в целом [10].

Совокупность знаний и когнитивного развития рассматривается в теории Н.П. Локаловой как интеллектуальное орудие, обеспечивающее качественно иное, более глубокое понимание различных ситуаций, проблем, явлений и событий окружающей действительности, адекватное принятие решений и выработки на этой основе соответствующих форм поведения [10]. Так, по мнению исследовательницы, компетентность формируется в рамках специальной организованной деятельности образовательной деятельности.

Данное утверждение поддерживает и Е.А. Климов, подчеркивая, что именно в процессе профессионального обучения «происходит усвоение системы основных ценностных представлений, характеризующих профессиональное сообщество... овладения специальными знаниями, умениями, навыками, необходимыми и важными для будущей профессиональной деятельности, «для жизни», для успешного «профессионального старта». Развиваются профессионально важные личностные качества, структурируется система этих качеств» [6, с. 169].

На основе учета вызовов современности, тенденций и перспектив развития общества, природы и характера профессионального труда, социокультурного фона профессиональной деятельности психолога обосновывается потребность пересмотра позиций реализации вузовской подготовки будущих психологов-практиков.

Информатизация современного общества выдвинула принцип непрерывности образования на позиции приоритетного принципа современного образования, а медиaprостранство сегодня влияет не только на формирование и развитие человека, но и на общественное сознание и общественную организованность. В данном ключе основными принципами организации образования современного психолога должны быть следующие:

- принцип научности;
- принцип гуманизма;
- принцип демократизма;
- принцип последовательности;
- принцип открытости;
- принцип доступности;
- принцип непрерывности.

Для достижения цели по формированию профессиональной компетентности будущих психологов в процессе их обучения в высшей школе основными направлениями образования должны стать:

- широкое внедрение передовых научных разработок в практику преподавания;
- разработка разнообразных методик для обеспечения принципов последовательности и непрерывности;

- использование новых форм, инновационных технологий, методов и средств в процессе профессиональной подготовки будущих психологов;
- построение благоприятной инновационной образовательной среды вуза;
- создание необходимых условий для всестороннего развития личности студента в процессе обучения [8].

Как было отмечено выше, формирование профессиональной компетентности психолога реализуется не только в рамках получения им образования в высшей школе, но и в процессе его профессиональной деятельности [12]. Формирование профессиональной компетентности психолога в процессе профессиональной деятельности зависит, по мнению Е.М. Фещенко, от следующих факторов:

- профессиональной позиции психолога;
- индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- взаимодействия с администрацией и коллективом;
- возможности повышения квалификации;
- мотивации психолога к совершенствованию своих профессиональных знаний и компетенций [14].

Таким образом, профессиональная подготовка будущих психологов должна осуществляться в новой личностно-ориентированной парадигме, предусматривать актуализацию профессионально важных личностных качеств, ориентироваться на формирование профессиональной компетентности психолога, а также создание системы профессиональных навыков, которые позволят будущему специалисту достигать профессионального успеха и обеспечить его самореализацию.

Указанные направления и рекомендации выступают в свою очередь основными организационно-педагогическими условиями реализации качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с теми требованиями, которые выдвигает современное общество к психологу-профессионалу. Иными словами, это условия формирования конкурентоспособных специалистов, знания которых не оторваны от реалий современной жизни и запросов общества.

#### Литература:

1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др.; под ред. А.С.Роботовой. 2-е изд., стереотип. М., 2004. – 208 с.
2. Волюкин В.И. Педагогика в схемах: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 2007. – 282 с.
3. Дроздова Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
4. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк. 2005 (Вып. 8). – С. 26-44.
5. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XV Всероссийской науч.-метод. конф. Кн. 2: Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. – 382 с.
7. Корниенко А.Ф. Понимание базовых понятий общей психологии как основа профессиональной компетентности психолога // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9-10. – С. 81-88.
8. Ласыгин А.Л. Оптимизация личностно-профессионального развития практического психолога. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1999. – 191 с.
9. Лобанов А.П. Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 2. – С. 227-232.
10. Локалова Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования / Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010. – № 4. – [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.
12. Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технология ее формирования в ВУЗе: дис. .канд. псих. наук. – Ярославль, 2008. – 173 с.
13. Тарханова Е.А. Компетентностный подход к обучению студентов в высшей школе // Компетентностный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской науч.-практ. заочной конф. (Нижевартовск, 21 мая 2006 г.). – Нижевартовск, 2007.
14. Фещенко Е.М. Профессиональная компетентность педагога-психолога в новых образовательных условиях // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 253-256.
15. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – С. 58-64.
16. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология», № 1. – 2006. – С. 15–21.

## ГЛАВА 30. ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «ПЕДАГОГ»

**Рудакова Ольга Александровна**  
**ассистент, главный специалист по научно-аналитической работе**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. Глава посвящена исследованию личностно-психологических особенностей выбора профессии «педагог» обучающимися по педагогическим специальностям. Выявлены особенности мотивации первокурсников, проведен анализ факторов, влияющих на выбор обучающихся педагогической профессии. Определены основные психологические паттерны личности будущего педагога. Сделаны выводы и определены пути дальнейшей работы.

Ключевые слова: педагог, профессия, мотивация, обучающиеся, психологические особенности личности.

Annotation. The chapter is devoted to the study of personality-psychological features of the choice of the profession "teacher" for students in pedagogical specialties. The features of motivation of first-year students are revealed, the analysis of the factors influencing the choice of students of the pedagogical profession is made. The main psychological patterns of the future teacher's personality are determined. Conclusions are drawn and ways of further work are determined.

Keywords: teacher, profession, motivation, trainees, psychological personality traits.

На сегодняшний день, например, в сравнении с 2000-м годом, педагогические специальности вновь обретают свою популярность и востребованность. Обращение министерства образования Российской Федерации к вопросам подготовки кадров педагогических направленностей, обозначает потребность государства в квалифицированных, компетентных, креативных, готовых к инноватике молодых специалистов. В связи с этим, перед современным высшим образовательным учреждением, осуществляющим подготовку педагогических кадров, стоит ряд задач, решение которых должно осуществляться в учебно-воспитательном процессе, что поспособствует формированию личности современного, востребованного обществом педагога.

Согласно д.п.н., профессору, ведущему специалисту в области психологии труда Е.А.Климову профессия педагог относится к группе профессий, предметом которых является другой человек, однако, отличается от других профессий типа «человек – человек». Педагогическая профессия выделяется из общего списка профессий данного типа, прежде всего, по образу мыслительных операций, повышенным чувством долга и ответственности ее представителей [1].

На сегодняшний день существует достаточное количество различных теорий воспитания и обучения, которые определяют свои требования к личности и деятельности педагога. Сложность изучения данной структуры состоит в том, что педагогическая деятельность носит коллективный характер, в ней трудно вычленив индивидуальный вклад каждого педагога, членов семьи или других источников воздействия на личность обучающегося [1, 2, 3], т.к. в совокупности воспитательное воздействие – это взаимосвязь педагогического коллектива «+» родительской системы «+» общества.

Е.А. Климов к основным факторам выбора профессии относит [2, 3]:

1. Позиция старших членов семьи (выбор будущей профессии навязывается родительской системой или формируется в качестве психологической установки «педагог - интеллигент», «педагог – достойный член общества» и т.д.).

2. Позиция товарищей, подруг (выбор будущей профессии через авторитет и мнение ближайшего окружения).

3. Позиция учителей, школьных педагогов (выбор будущей профессии основан на советах и опыте школьного педагога).

4. Личные профессиональные планы (выбор будущей профессии основан на собственных представлениях о профессии педагог).

5. Способности (выбор будущей профессии основан на анализе собственных успехов в учебе и достижениях в самых разнообразных видах деятельности).

6. Уровень притязаний на общественное признание (выбор будущей профессии направлен на удовлетворении собственных потребностей).

В связи с этим, нами была поставлена задача - определить личностно-психологические предпосылки выбора профессии «педагог» у обучающихся первого курса педагогических специальностей. Исходя из поставленной задачи, и на основе изученной современной литературы, с целью проведения психодиагностического исследования нами были взяты следующие методики: анкета «Моя профессия - педагог»; методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка, методика «Диагностика агрессивности личности» Басса-Дарки, методика «Поведение в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса, методика «Типологические особенности личности» К. Юнга, методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» А. А. Реана, методика «Шкала измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора, методика «Определение акцентуаций характера» К. Леонгарда, методика «Тест определения профессионального типа личности» Дж. Голланда (модификация Г. В. Резапкиной).

С 20 сентября 2017г. по 20 ноября 2017г. на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте с помощью комплекса соответствующих методик было проведено исследование, направленное на изучение личностно-психологических предпосылок выбора профессии «педагог» у обучающихся первых курсов педагогических специальностей. В исследовании приняло участие 138 человека из них 42 юношей и 96 девушек.

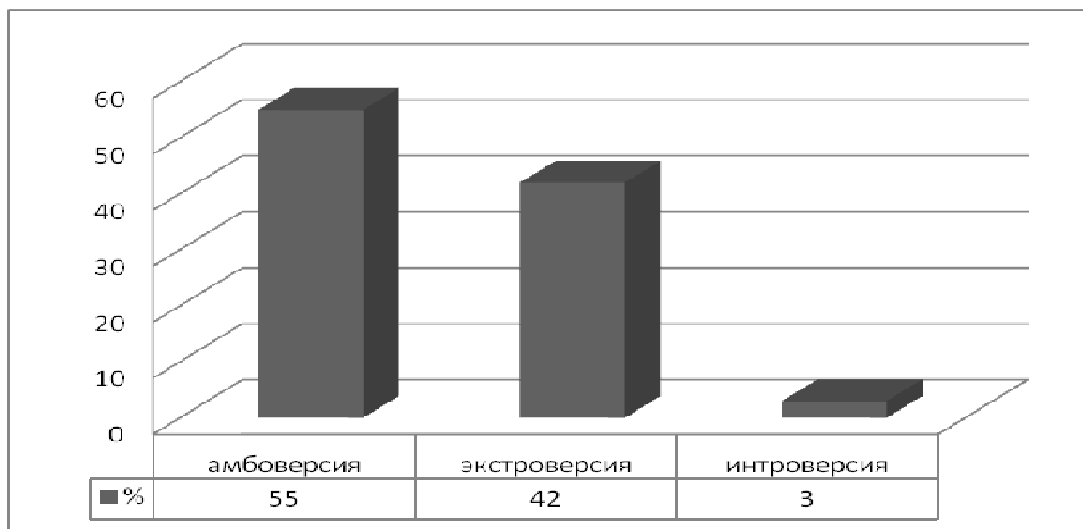
Анализ факторов, влияющих на выбор обучающихся по педагогической профессии согласно результатам проведенной анкеты «Моя профессия - педагог», позволяет выстроить ранжированный ряд: интерес к учебному предмету (26%), желание иметь высшее образование (21%), представление об общественной



важности, престиже педагогической профессии (16%), осознание педагогических способностей (14%), желание обучать данному предмету (13%), стремление посвятить себя воспитанию детей (10%) и др.

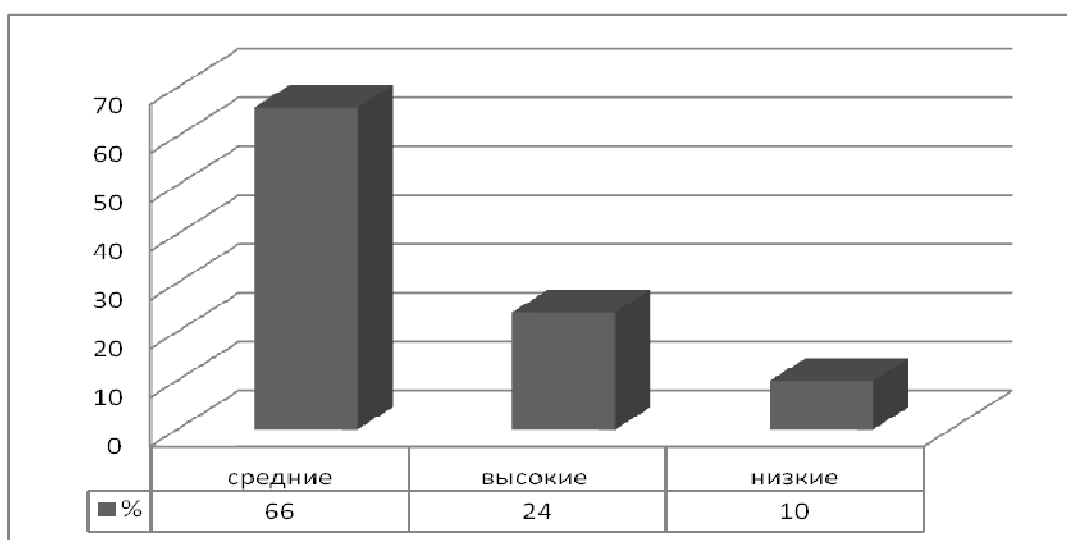
На рисунке 1 приведены данные 138 обучающихся, полученные по шкале «Экстраверсия-Интроверсия» методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка. Как видно из рисунка большинство обучающихся 55% имеют средние показатели по данной шкале, что может говорить о выраженности у большинства обучающихся амбивертированной направленности личности, т.е. согласно интерпретации им принадлежат одновременно характеристики экстраверсии и интроверсии, которые проявляются ситуативно. При этом показатель «экстраверсия» встречается у 42%, что согласно интерпретации проявляется в общительности и обращенности обучающихся вовне, а также в необходимости в контактах. По мнению автора методики, данному типу личности характерна импульсивность и вспыльчивость, беззаботность, оптимистичность, добродушие, при этом имеется тенденция к агрессивности, т.е. чувства и эмоции не имеют строгого контроля. Они склонны к рискованным поступкам.

Шкала «интроверсии» встречается у 3% обучающихся, что, согласно интерпретации, данному типу характерно: спокойствие, застенчивость, склонность к самоанализу, сдержанность и отдаленность от всех, кроме близких друзей. Свойственно планирование и обдумывание своих действий заранее, контроль своих чувства. Преобладает пессимистичность и высокое оценивание нравственных норм.



**Рисунок 1. Гистограмма процентных соотношений показателей 138 обучающихся по шкале «Экстраверсия-Интроверсия» (методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка)**

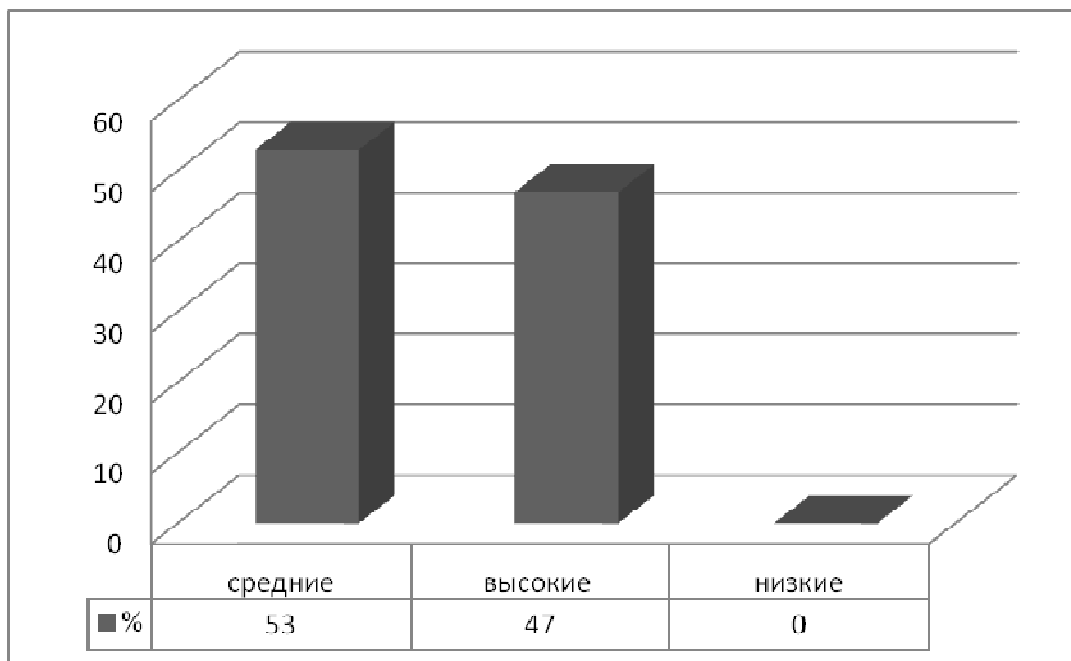
На рисунке 2 приведены полученные данные 138 обучающихся по шкале «нейротизма» методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка. Как видно из рисунка большинство обучающихся 66% имеют, средние показатели по шкале «нейротизма», что может говорить о наличии у большинства обучающихся эмоциональной стабильности. Высокий уровень по шкале «нейротизма», согласно интерпретации, указывает на эмоциональную нестабильность (нейротизм) встречающийся у 24%, а низкий уровень, свидетельствующий об эмоциональной стабильности, по этой же шкале встречается у 10% обучающихся.



**Рисунок 2. Гистограмма процентных соотношений показателей темперамента у 138 обучающихся по шкале «нейротизма» (методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка)**

На рисунке 3 приведены полученные данные 138 обучающихся по шкале «психотизма» - методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка. Как видно из рисунка, большинство обучающихся 53% имеют высокие

показатели по шкале «психотизма», что может говорить о наличии у обучающихся, согласно Г. Айзенку, соответствия с психиатрическим диагнозом истерия или состоянию повышенной тревоги, или реактивной депрессии. Средний уровень, по данной шкале, согласно интерпретации, указывает о склонности данной группы обучающихся к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности, эгоцентричности, эгоистичности, равнодушию, встречающийся в 47%, при этом низкий уровень по данной шкале не выявлен.



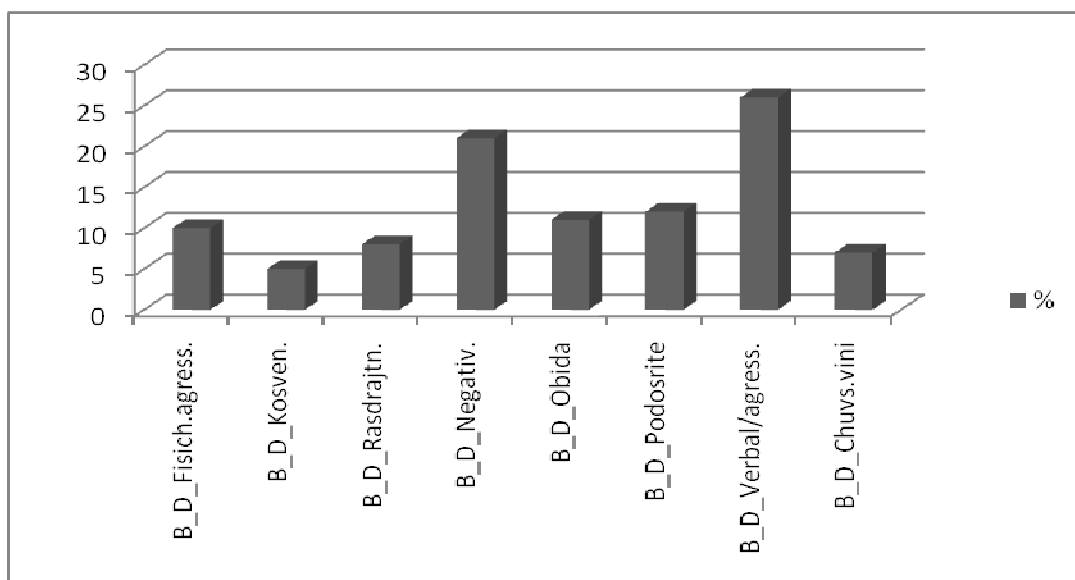
**Рисунок 3. Гистограмма процентных соотношений показателей темперамента у 138 человек по шкале «психотизма» (методика «Опросник EPQ» Г. Айзенка)**

Таким образом, результаты, полученные у рассматриваемой группы по методике «Опросник EPQ» Г. Айзенка свидетельствуют о том, что в целом преобладающим типом темперамента является холерический (47%). Согласно интерпретации это свидетельствует о преобладании у большинства обучающихся повышенной возбудимости, прерывистости действий, свойственной резкости и стремительности движений, силы, импульсивности, яркой выраженности эмоциональных переживаний, а также склонность действовать изо всех сил, высокий уровень истощаемости. Темперамент проявляется в инициативности, энергичности, принципиальности, при этом часто выражается в раздражительности, аффективности, несдержанности, вспыльчивости, неспособности к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах.

Следующим по выраженности в рассматриваемой выборке является тип темперамента – сангвиник (36%), что свидетельствует о способности у обучающихся быстро приспосабливаться к новым условиям, быстро сходиться с людьми. Согласно интерпретации у таких, обучающихся легко возникают чувства, которые быстро исчезают и появляются, эмоциональные переживания, как правило, неглубоки, мимика богатая, подвижная, выразительная. Они несколько непоседливы, нуждаются в новых впечатлениях, недостаточно регулируют свои импульсы, не умеют строго придерживаться выработанного распорядка жизни, системы в работе. В связи с этим возрастает вероятность неуспешного выполнения дела, требующего равной утраты сил, длительного и методичного напряжения, усидчивости, устойчивости внимания, терпения.

Менее всего встречаемым типом темперамента у обучающихся является – флегматик и меланхолик. Тип темперамента флегматик (12%) проявляется в виде низкого уровня поведенческой активности, новые формы которой вырабатываются медленно, но являются стойкими. У них преобладает медлительность и спокойствие в действиях, мимике и речи, ровность, постоянство, глубина чувств и настроений, настойчивость и упорство, отсутствует склонность к аффектам, рассчитав свои силы они обычно доводят дело до конца, ровны в отношениях, и в меру общительны, не любят попусту болтать. Этот тип характеризуется следующими чертами: выдержка, глубина мыслей, постоянства, основательность, вялость, безучастность к окружающему, лень и безволие, бедность и слабость эмоций, склонность к выполнению одних лишь привычных действий. Тип темперамента - меланхолик (5%), согласно интерпретации, характеризуется присутствием глубины и устойчивости чувств при слабом их выражении, где реакция часто не соответствуют силе раздражителя. Им свойственны сдержанность и приглушенность моторики и речи, застенчивость, робость, нерешительность. Это обычно люди глубокие, замкнутые, боязливые, тревожные и ранимые; склонные к тяжелым внутренним переживаниям.

На рисунке 3 приведены полученные данные 138 обучающихся по методике «Методика диагностики агрессивности личности» Басса-Дарки.



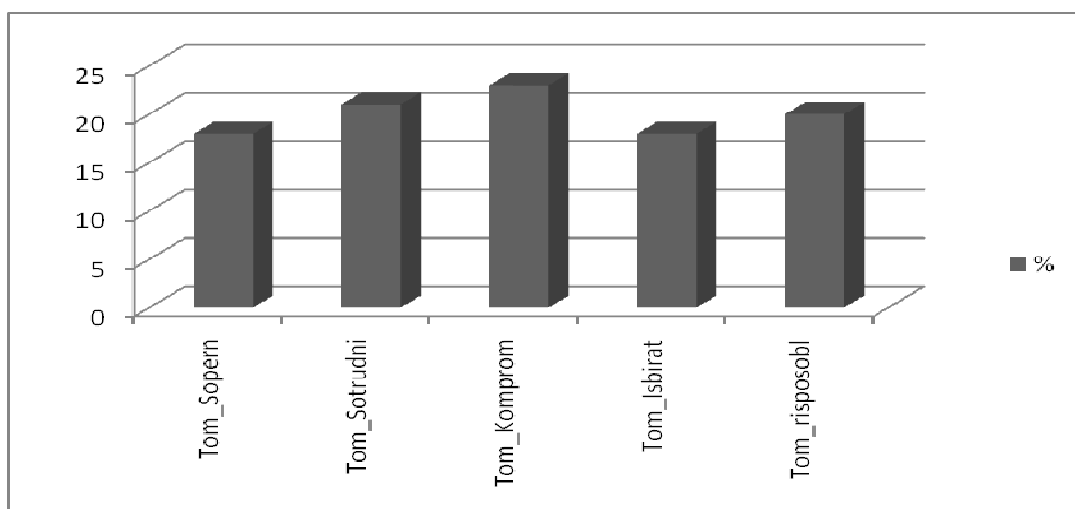
**Рисунок 4. Гистограмма процентных соотношений показателей видов агрессии у 138 (методика «Методика диагностики агрессивности личности» Басса-Дарки)**

Как видно из рисунка у большинства обучающихся (26%) преобладающим видом агрессии является вербальная, которая проявляется в выражении негативных чувств как через форму криков, визгов, так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). У 21% обучающихся агрессия выражается в виде негативизма, т.е. оппозиционной манере поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. У 12% — проявляется в виде подозрительности — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям, до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят им вред. У 11% обучающихся преобладающим видом агрессии является обида, как зависть и ненависть к окружающим, за действительные и вымышленные действия. У 10% это - физическая агрессия, проявляющаяся использованием физической силы против другого лица, а в 8% это — раздражение, как готовность к проявлению негативных чувств, при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). У 7% обучающихся агрессия выражается в чувстве вины. У 5% — диагностирована «косвенная агрессия», т.е. агрессия либо направленная «окольным путем» на другое лицо либо не направленная ни на кого.

Таким образом, результаты, полученные по методике «Методика диагностики агрессивности личности» Басса-Дарки свидетельствуют о том, что в целом у рассматриваемой группы обучающихся преобладающим видом агрессии является вербальная агрессия и негативизм.

На рисунке 5 приведены данные полученные по методике «Изучение поведения в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса.

Как видно из рисунка у большинства обучающихся (23%) преобладающим типом поведения в конфликтной ситуации является компромисс - условное равенство партнеров. Приблизительно у такого же количества человек (21%) в конфликтной ситуации проявляется поведенческий паттерн в виде сотрудничества направленного на удовлетворение своих потребностей. Не менее значимым является тип поведения – приспособление (20%), который, согласно интерпретации, проявляется в виде - жертвования собственными интересами во имя других. Менее выраженные типы поведения в конфликте это - соперничество (18%), где не учитываются цели партнера и избегание (18%), т.е. уход от контакта, потеря собственных целей.

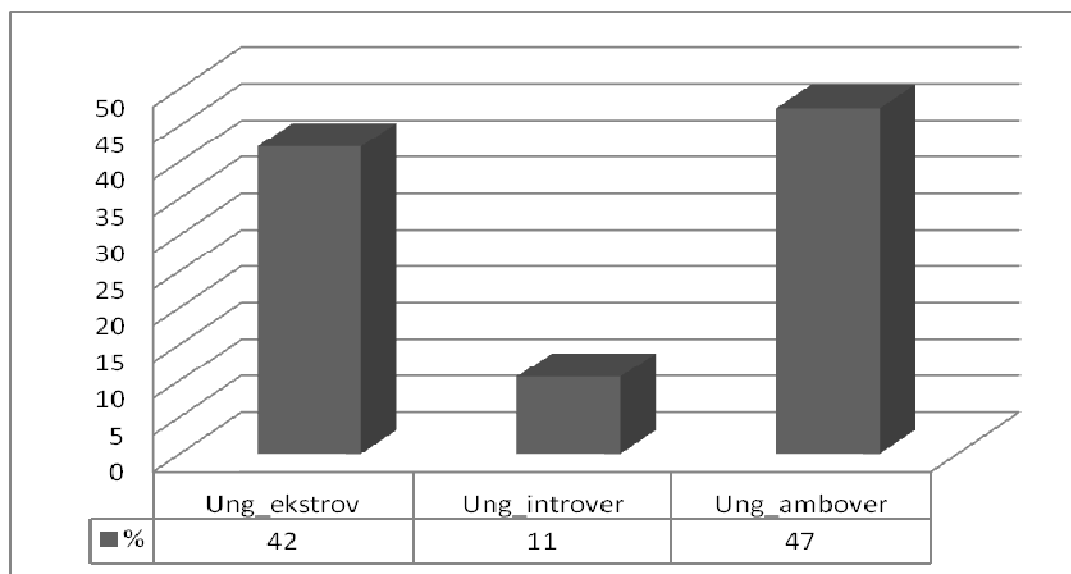


**Рисунок 5. Гистограмма процентных соотношений показателей типов поведения в конфликте у 138 человек (методика «Изучение поведения в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса)**

Таким образом, результаты, полученные по методике «Изучение поведения в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса свидетельствуют о том, что в целом у рассматриваемой группы обучающихся приблизительно в равной степени выражены все типы поведения в конфликтных ситуациях, но более всего встречаемым является компромисс. Что может свидетельствовать о зрелости суждений обучающихся и о возможности критической оценки ситуаций.

На рисунке 6 приведены данные, полученные по методике «Опросник на выявление типологических особенностей личности» К. Юнга. Наиболее выраженным у испытуемых является показатель «амбверсия», выявленный в 47%, что характерно для личностей, у которых присутствуют слабовыраженные черты обоих типов: экстраверсии и интроверсии. Показатель «экстраверсии» выявлен у 42% испытуемых. Согласно интерпретации, эти обучающиеся легки в общении, имеют высокий уровень агрессивности, тенденцию к лидерству, любят быть в центре внимания, легко завязывают контакты, импульсивны, открыты. Их можно отнести к типам темперамента, таким как холерик и сангвиник.

Менее выраженным, у обучающихся рассматриваемой выборки является показатель «интроверсии», проявляющийся в 11%. Эти обучающиеся сосредоточены на мире собственных переживаний, мало контактны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не любят рисковать, переживают разрыв старых связей, не умеют проигрывать, имеют высокий уровень тревожности и ригидности. Согласно интерпретации они относятся к типам темперамента, таким как флегматик и меланхолик.



**Рисунок 6. Гистограмма процентных соотношений показателей типологических особенностей личности у 138 человек (методика «Опросник на выявление типологических особенностей личности» К. Юнга)**

Таким образом, результаты, полученные по методике «Опросник на выявление типологических особенностей личности» К. Юнга, свидетельствуют о том, что в целом у рассматриваемой группы обучающихся преобладающая типологическая особенность личности проявляется в амбверсии, что свидетельствует о доминировании у студентов гибкости поведения в зависимости от ситуации.

В таблице 1 приведены полученные данные уровней тревожности по методике «Методика измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора. Наиболее выраженным показателем у большинства обучающихся является высокий уровень тревожности 55%; 45% составляет средний уровень тревожности. Низкий уровень тревожности в данной выборке не выявлен.

*Таблица 1*

**Таблица данных уровней тревожности 138 обучающихся по методике «Методика измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора**

| Наименования        | Результаты |
|---------------------|------------|
| Высокая тревожность | 55%        |
| Средняя тревожность | 45%        |
| Низкая тревожность  | 0%         |

Таким образом, можно сделать вывод о преобладании у студентов высокого уровня тревожности.

На рисунке 7 приведены полученные данные исследования акцентуаций характера по методике «Методика определения акцентуаций характера» К. Леонгарда-Шмишика. Из рисунка следует, что наиболее выраженным у обучающихся является аффективно-экзальтированный тип акцентуации характера, выявленный в 14%. Это личность «тревоги и счастья», но в целом колебаний настроения не отмечается. Темп нарастания реакций интенсивный. Личности такого типа характеризуется привязанностью к близким, друзьям, любовь к музыке, искусству, природе. Также может выражаться в крайней впечатлительности, жалостью, состраданием. Профессиональная деятельность чаще концентрируется вокруг искусства и литературы, в области техники продуктивность таких личностей низка, а в области руководящих профессий может привести к конфликтам.

Застревающий, эмотивный, демонстративный и гипертимный типы акцентуации выявлены по 11% каждый.

Застревающий - такая личность длительное время переживает одни и те же мысли и чувства, настойчива, упряма, противится изменениям, трудно переключается на что-то новое в деятельности. Интересы личности постоянны и односторонни, проявляет повышенное самомнение и себялюбие, озабоченность своим престижем и стремление превзойти других, выдвинуться в лидеры. Важной чертой является честолюбие.

Эмотивный тип акцентуации характера определяется чувствительностью и глубиной реакций в области тонких эмоций, не впадает в крайности эмоций. Обычно людей этого типа называют мягкосердечными, интеллигентными, жалостливыми, задушевными, мягкосердечными. Опасность для этих людей кроется в озлобленности окружающих, которая может сломать их и привести к глубоким разочарованиям.

Демонстративный тип акцентуации характера характеризуется эгоцентричностью, жадной признания, сочувствия, стремление постоянно быть в центре внимания окружающих. Эта тенденция реализуется в оригинальности поведения, интересах, а также в демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, позерстве и поступках, рассчитанных на внешний эффект. Эмоции яркие и выразительны, но неустойчивы и неглубоки. В группе претендует на роль лидера или на исключительное положение, пытается возвыситься над окружающими. Увлечения обычно носят экстравагантный характер и не требуют упорного труда. Из положительных сторон следует выделить - умение приспособливаться к окружающим, импонировать партнеру, способность сбалансировать отношения при конфликтах и с тяжелыми людьми. Особый дар внушать к себе чувство симпатии и любви.

Гипертимный тип акцентуации характеризуется активностью, энергичностью, оптимистичностью, высоким жизненным тонусом, добротой, отзывчивостью, беззаботностью, плохо переносит жесткую дисциплину, и критику в свой адрес. В группе стремится к лидерству, изредка омрачается вспышками раздражительности, вызванными противодействием окружающих.

В меньшей степени выражены, в данной выборке возбудимый и циклический типы акцентуации по 9%.

Возбудимый тип характеризуется агрессивностью, упрямством, самолюбием, отличается постоянной внутренней напряженностью, раздражительностью, причем сила реакции не соответствует силе раздражителя. Проявляет властность, повышенную требовательность к окружающим, часто не желает считаться с их мнением. Неуживчив и склонен к конфликтам, характерна недостаточная управляемость, порой отсутствие благоразумия и взвешивания ситуации, своих поступков. Обычно у них действие опережает мышление.

Циклический тип характеризуется чередованием периодов подъема и субдепрессивными фазами, которые характеризуются минорностью, чувством вялости и утомленности, рассеянностью, замедленностью реакций, неуверенностью в своих силах. В периоды жизненного подъема ускоряются мыслительные процессы, появляется оживленность, подвижность, инициативность, идет постоянный поиск источников развлечения. В целом: на передний план выступает то один, то другой из этих двух полюсов, иногда без всяких видимых, внешних мотивов, иногда в связи с тем или иным конкретным событием. Причиной смены полюсов не всегда являются внешние раздражители, иногда достаточно бывает осознания неумовимого поворота в общем настроении, чтобы в целом личность перешла из одной фазы в другую.

Менее всего выражены, у обучающихся рассматриваемой выборки, типы акцентуации характера такие как, дистимический, тревожный и педантичный типы выражены по 8% каждый.

Дистимический тип характеризуется частыми и длительными изменениями настроения в сторону снижения, что проявляется в ощущениях подавленности, уныния, печали, тоски. Они в основном сосредоточены на мрачных сторонах жизни, пессимистическая настроенность до состояния реактивной депрессии, стимулирование жизнедеятельности при этом типе личности ослаблено.

Тревожный тип характеризуется ощущением внутреннего неблагополучия, напряженности, проявление внимания к отрицательным сигналам внешней действительности, обеспокоенность возможными последствиями своих действий сомнения и колебания при необходимости принять решения. Но возможна сверхкомпенсация в виде самоуверенности и даже дерзости.

Педантичный тип характеризуется преувеличенной приверженностью к определенному порядку, противится изменениям установившимся привычкам. Им свойственно прилежность, добросовестность, аккуратность, точность, тщательность. Такие люди любят свою профессию, хорошо осознают свои обязанности и вообще.

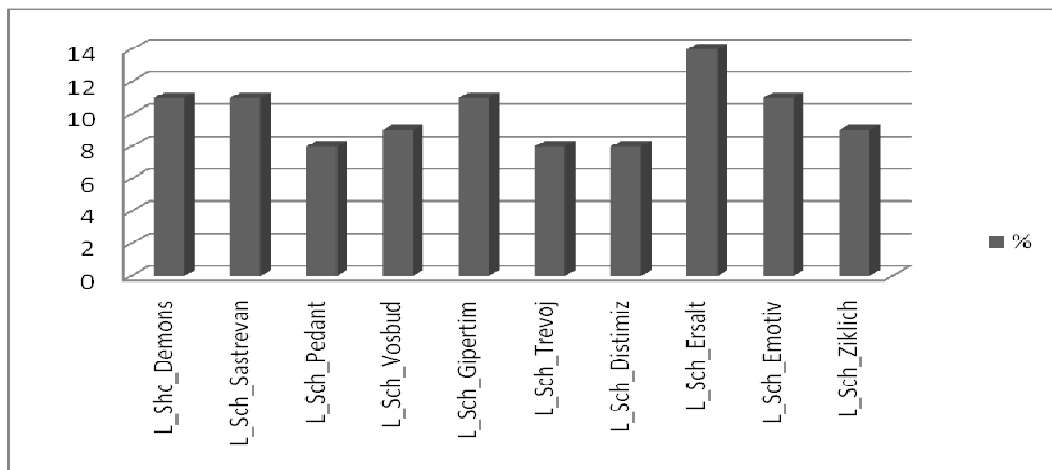


Рисунок 7. Гистограмма процентных соотношений показателей акцентуаций характера у 138 человек (методика «Методика определения акцентуаций характера» Леонгарда-Шмишика)

Таким образом, результаты, полученные по методике «Методика определения акцентуаций характера» Леонгарда-Шмишера свидетельствуют о том, что в целом у рассматриваемой группы обучающихся преобладающим типом акцентуаций характера является аффективно-экзальтированный тип (акцентуация — «интроевтивная»), что указывает на преобладание в данной выборки большой диапазон эмоциональных состояний, от восторга или радости до полного отчаяния или печали. Яркая черта этого типа — способность восторгаться, восхищаться, а также — улыбочивость, ощущение счастья, радости, наслаждения. Также свойственна высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дела до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Они привязаны к друзьям и близким, альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Могут быть паникерами, подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, легко переходят от состояния восторга к состоянию печали, обладают лабильностью психики.

В таблице 2 приведены полученные данные исследования уровня мотивации обучающихся по методике «Мотивация успеха и неудачи» опросник А. А. Реана. Наиболее выраженный показателем мотивационной сферы большинства обучающихся является определенная тенденция на успех 63%.

Таблица 2

**Таблица полученных данных уровней мотивации обучающихся по методике «Мотивация успеха и неудачи» А. А. Реана**

| Наименования   | Результаты |
|--|------------|
| Мотивация, направленная на неудачу                     | 3%         |
| Тенденция, направленная на мотивацию достижения успеха | 63%        |
| Высокий уровень мотивации на успех                     | 34%        |

Из таблицы 2 следует, что наиболее выраженным у испытуемых, является тенденция, направленная на мотивацию достижения успеха 63%, согласно А. А. Реана следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. Высокий уровень мотивации на успех 34% - позитивная мотивация, при которой обучающиеся, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

И только у 3% выявлена мотивация, направленная на неудачу, что относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания негативных ожиданий. Начиная дело, это человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние близкое к паническому.

Таким образом, можно сделать вывод о преобладании в данной выборке определенной тенденции мотивации на успех.

На рисунке 8 приведены полученные данные исследования профессионального типа личности у 138 обучающихся по методике «Тест на определение профессионального типа личности» Дж. Голланда. Из рисунка следует, что наиболее выраженным профессиональным типом у испытуемых является артистический тип личности, выявленный у 22%. Люди этого типа оригинальны, независимы в принятии решений, редко ориентируются на социальные нормы и одобрение, обладают необычным взглядом на жизнь, гибкостью мышления, эмоциональной чувствительностью. Отношения с людьми строят, опираясь на свои ощущения, эмоции, воображение, интуицию. Они не выносят жесткой регламентации, предпочитают свободный график работы. Часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством.

Предприимчивый, консервативный и социальные типы личности выявлены в 16% каждый.

Предприимчивый профессиональный тип. Люди этого типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социально активны, готовы рисковать, ищут острые ощущения. Любят и умеют общаться. Имеют высокий уровень притязаний. Избегают занятий, требующих усидчивости, большой и длительной концентрации внимания. Для них значимо материальное благополучие. Предпочитают деятельность, требующую энергии, организаторских способностей, связанную с руководством, управлением и влиянием на людей.

Консервативный профессиональный тип. Люди этого типа обычно проявляют склонность к работе, связанной с обработкой и систематизацией информации, предоставленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов. Они отличаются аккуратностью, пунктуальностью, практичностью, ориентированы на социальные нормы, предпочитают четко регламентированную работу. Материальное благополучие для них более значимо, чем для других типов. Склонны к работе, не связанной с широкими контактами и принятием ответственных решений.

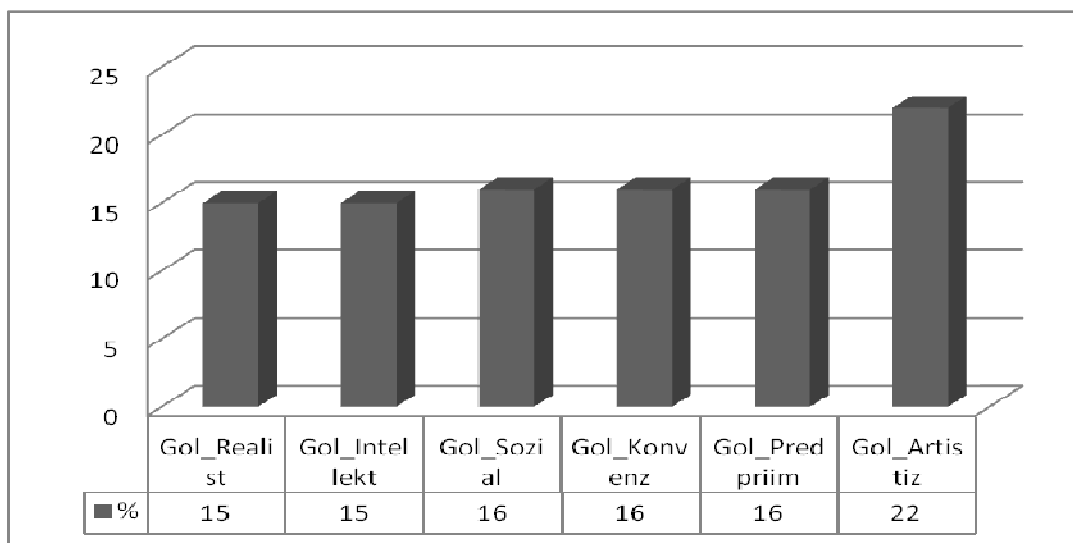
Социальный профессиональный тип. Люди, относящиеся к этому типу, предпочитают профессиональную деятельность, связанную с обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием. Люди этого типа гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы, способны понять эмоциональное состояние другого человека. Для них характерно хорошее речевое развитие, живая мимика, интерес к людям, готовность прийти на помощь. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте.

Менее выражены, у обучающихся рассматриваемой выборки, интеллектуальные и реалистические профессиональные типы личности, проявляющиеся у 15% каждый.

Интеллектуальный профессиональный тип. Людей, относящихся к этому типу, отличают аналитические способности, рационализм, независимость и оригинальность мышления, умение точно формулировать и излагать свои мысли, решать логические задачи, генерировать новые идеи. Они часто выбирают научную и исследовательскую работу. Им нужна свобода для творчества. Работа способна увлечь их настолько, что

стирается грань между рабочим временем и досугом. Мир идей для них может быть важнее, чем общение с людьми. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте.

Реалистический профессиональный тип. Люди, относящиеся к этому типу, предпочитают выполнять работу, требующую силы, ловкости, подвижности, хорошей координации движений, навыков практической работы. Люди реалистического типа настойчивы и уверены в себе, в работе предпочитают четкие и конкретные указания. Придерживаются традиционных ценностей, поэтому критически относятся к новым идеям.



**Рисунок 8. Гистограмма процентных соотношений показателей профессиональных типов личности у 138 человек (методика «Тест на определение профессионального типа личности» Дж. Голланда)**

Таким образом, результаты, полученным по методике «Тест на определение профессионального типа личности» Дж. Голланда, свидетельствуют о том, что в целом у рассматриваемой группы обучающихся преобладающим профессиональным типом личности является артистический. Это указывает на преобладание у большинства обучающихся, оригинальности, независимости в принятии решений, преобладание необычного взгляда на жизнь, гибкость мышления, эмоциональная чувствительность, не выносят жесткой регламентации, предпочитая свободный график работы.

Таким образом, анализ полученных результатов по методикам направленным на изучение личности, позволил заключить, что у большинства обучающихся (из выборки 138 человек) Гуманитарно-педагогической академии (филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте преобладающими факторами, повлиявшими на выбор профессии педагогической направленности, согласно результатам проведенной анкеты «Моя профессия - педагог», является интерес к учебному предмету и желание иметь высшее образование.

При этом в среднем, личностно-психологические особенности будущих педагогов являются благоприятными для формирования знаний, умений и навыков в соответствии с необходимыми для профессии компетенциями. На наш взгляд, следует обратить внимание на психологическое сопровождение будущих педагогов с целью нивелирования негативных факторов воздействующих на личность обучающихся и обучения их навыкам аутотренинга, бесконфликтного поведения, методам и техникам выхода из конфликтных ситуаций, способам самомотивации. Личностно-психологическими особенностями является:

- преобладающим типом темперамента является холерический: повышенная возбудимость, прерывистость действий, резкость и стремительность движений, сила, импульсивность, яркая выраженность эмоциональных переживаний, склонность действовать изо всех сил, при высоком уровне истощаемости;
- преобладающим видом агрессии является «вербальная» и «негативизм»: свидетельствует о возможности выражения негативных чувств через крики, визги, содержание словесных ответов, а также в виде оппозиционной манеры поведения: от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;
- преобладающим типом поведения в конфликтной ситуации является – компромисс, что свидетельствует о зрелости суждений и возможности обучающихся критически подходить к ситуации конфликта;
- преобладающая типологическая особенность личности является, проявляется в амбоверсии, что говорит о присутствии слабовыраженных черт экстраверсии и интроверсии, данный паттерн указывает на преобладание гибкости поведения в зависимости от происходящей ситуации;
- доминирует высокий уровень тревожности и преобладающим типом акцентуаций характера является аффективно-экзальтированный тип, что указывает на наличие большого диапазона эмоциональных состояний, от восторга или радости до полного отчаяния или печали. Яркая черта этого типа — способность восторгаться, восхищаться, а также — улыбочность, ощущение счастья, радости, наслаждения. Также свойственна высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость.

Согласно анализу полученных данных можно сделать вывод о преобладании в данной выборке определенной тенденции мотивации на успех. В целом у рассматриваемой группы обучающихся преобладающим профессиональным типом личности является артистический, что указывает на преобладание

у большинства обучающихся, оригинальности, независимости в принятии решений, преобладание необычного взгляда на жизнь, гибкость мышления, эмоциональная чувствительность.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что специфика выбора профессии «педагог» связана не только с ориентацией на деятельность в конкретной области педагогического знания, но и на личностно-индивидуальные предпосылки формирования собственной личности, а это отношение к себе и своим потребностям, способам самопознания и решения своих личных задач, а также саморазвитие и самоутверждение.

Литература:

1. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник. 3-е изд-е. / Е.А. Климов — М.: МГУ; «Академия», - 2004. – 345 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : 2-е изд. / Е.А. Климов — М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 360 с.
3. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 618 с.

## **ГЛАВА 31. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Самосенкова Татьяна Владимировна**  
**доктор педагогических наук, профессор**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет «БелГУ» (г. Белгород);

**Толмачева Елена Владимировна**  
**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

Аннотация. В главе рассматриваются вопросы мотивации и готовности иностранных студентов будущих менеджеров в сфере строительного бизнеса к проектной деятельности на занятиях РКИ. На сегодняшний день управленец должен не только выполнять две основные возложенные на него функции - экономическую, которая нацелена на максимализацию прибыли, и социальную, которая направлена на создание и стабилизацию эффективно работающих коллективов, - но и обязан на высоком уровне владеть профессиональным языком и навыками профессионального речевого общения. Основой организации процесса обучения становится его индивидуализация, и те формы занятий, которые используют опыт учащихся: учебно-коммуникативные ситуации, игровые приёмы, дискуссии, веб-квесты и др. Характеристикой процесса обучения учебно-профессиональной деятельности становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения: способов получения, обработки знаний, умений, навыков и приобретения необходимых для этого качеств.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, бакалавры, менеджеры, проектная деятельность, мотивация, готовность, иностранные студенты.

Annotation. In the chapter the issues of motivation and willingness of foreign students, future managers in the construction business sphere to project activities in the RFL lessons are discussed. Nowadays a manager must not only fulfill two main functions assigned to him - economic, which is aimed to maximizing profits and social which is aimed to creating and stabilizing effective working groups but also must have a high level of proficiency in professional language and skills of professional speech communication. The basis of the organization of the learning process becomes its individualization and those forms of study that use students' experiences: educational-communicative situations, games, discussion, web-quests, etc. Characteristics of the learning process of educational-professional activity becomes the process of students' self-determination of learning parameters: methods of obtaining and processing knowledge and skills and develop the necessary qualities for this.

Keywords: educational and professional activities, bachelors, managers, project activities, motivation, readiness, foreign students.

Вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в разных сферах политики, экономики, культуры, идеологии поднимают проблемы межкультурного общения, взаимопонимания участников этого общения, особенно в профессиональной сфере. Знание русского языка в современной политико-экономической ситуации позволяет взаимовыгодно сотрудничать с русскими деловыми партнерами. Топ-менеджеры ведущих мировых корпораций, действующих сегодня в нашей стране, подтверждают, что сотрудничество с Россией предоставляет огромные возможности для развития бизнеса, дает уникальный шанс создать себе громкое имя на мировой арене и открывает большие перспективы карьерного роста. В связи с этим, количество иностранцев, желающих овладеть русским языком и получить экономическое образование в российских вузах, заметно увеличивается. Поэтому в последние годы в условиях рыночной экономики возрастают и требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки и личности менеджера. На сегодняшний день управленец должен не только выполнять две основные возложенные на него функции - экономическую, которая нацелена на максимализацию прибыли, и социальную, которая направлена на создание и стабилизацию эффективно работающих коллективов, - но и обязан на высоком уровне владеть профессиональным языком и навыками профессионального речевого общения.

Кроме того, новые требования к обучению иностранных специалистов, обусловленные современными социально-экономическими изменениями в мире, обновлением технологий, расширением и углублением международного сотрудничества, в свою очередь, также диктуют необходимость совершенствования программ языковой подготовки учащихся с целью обеспечения должного уровня их учебно-профессиональной компетенции, а именно готовности и способности к овладению с помощью русского языка научными, предметными знаниями на стадии профессионального становления.

В период интеграции русского языка в международное образовательное пространство большое значение придется содержанию языкового обучения, целью которого является формирование и развитие иноязычной



профессионально-коммуникативной компетенции студентов в единстве всех ее составляющих (что соответствует требованиям федерального компонента государственного стандарта по иностранным языкам (Государственный стандарт..., 2003). Мы рассматриваем такую компетенцию как ресурсное качество, которое вместе с развивающейся способностью к последующему расширению знаний, совершенствованию умений в соответствии с индивидуальными интересами и ценностными ориентациями уже в ходе трудовой деятельности превращается в профессиональную коммуникативную компетентность как интегральное свойство личности.

В последние десятилетия российская теория и практика профессионального образования обогатилась новыми направлениями и технологиями подготовки конкурентоспособных специалистов. Весьма значимое место среди них занимают инновационные технологии. В этой связи проблема использования инновационных ресурсов и технологий в вузовской подготовке будущих специалистов для зарубежных стран в области строительного бизнеса представляется весьма актуальной.

Опираясь на социально-экономические, науковедческие и андрагогические факторы, исходя из особенностей иностранных учащихся, нами были сформулированы следующие правила обучения:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения.
2. Студент стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и так себя осознаёт.
3. Учащиеся-бакалавры уже имеют определённый жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт, который может быть использован в качестве важного источника обучения.
4. Учащийся обучается для решения важной жизненной задачи и достижения конкретной цели.
5. Обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков.
6. Учебная деятельность бакалавров в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.
7. Процесс обучения бакалавров организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и - в определенной мере - коррекции [7, с. 44].

Ключевые положения предложенного подхода сформулированы следующим образом: главным субъектом в процессе обучения является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению; потенциальные возможности развития мышления, чувство «самости» у студентов выражается в качественных изменениях мыслительных структур; наиболее предпочтительны творческий и критический типы мышления, способствующие полному развитию учащегося; комбинирование коллективного обучения и самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени. В силу этого обучение профессиональному речевому общению на основе проектной технологии включает в себя мышление, поисковое открытие, критическое размышление и творческий ответ, следовательно, обучение становится не просто передачей знаний, а отбором, синтезом, открытым диалогом.

Целью проектной технологии является включение обучающегося в мыслительную деятельность, когда восприятие содержания и информации происходит в процессе: мышление - изучение проблемы - решение проблемы.

Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения: способов получения, обработки знаний, умений, навыков и приобретения необходимых для этого качеств.

Этому, по нашему мнению, способствует: 1) неприказной, недирективный характер обучения; 2) ориентация обучения на достижение результатов в решении проблем; 3) постановка проблем и приобретение необходимых знаний; 4) связь с практикой и проверка полученных результатов обучения; 5) постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в учебной группе; 6) принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами группы, каждым студентом; 7) процесс оценивания результатов обучения с участием всех членов группы; 8) диалог между членами учебной группы и преподавателем.

В русле проектной технологии обучения как комплексной деятельности обучающего и обучаемого диалог при осуществлении обучения означает умение выслушать каждого члена группы, уважать чужое мнение, критически воспринимать высказываемые мысли, задавать корректные вопросы и стремиться разделять мнение другого. Кроме того, диалог предусматривает, во-первых, равенство между членами учебной группы, откровенность, доверительность, толерантное отношение друг к другу среди членов учебной группы и по отношению к преподавателю, который в этом случае исполняет роль консультанта, помощника; во-вторых, взаимоуважение, интегрирование мышления и обучения.

Иностранные студенты-бакалавры в процессе использования проектной технологии аккумулируют свой опыт, который может быть использован в качестве источника обучения. В этом случае функцией обучающего является оказание помощи учащемуся в выявлении его наличного опыта, а задача преподавателя сводится к тому, чтобы снабдить учащегося необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему реализовать имеющиеся знания. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится его индивидуализация, и соответственно основными становятся те формы занятий, которые используют опыт учащихся: учебно-коммуникативные ситуации, игровые приёмы, дискуссии, веб-квесты и др.

Итак, вышеизложенное позволяет сделать вывод, что одна из особенностей обучения иностранных студентов-менеджеров в бакалавриате состоит в том, что весь процесс обучения строится на совместной деятельности обучающихся и обучающего, что обеспечивает активную профессиональную деятельность студента, и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Следующей отличительной чертой обучения иностранных студентов являются особенности мотивации, которая является необходимым компонентом успешной учебной деятельности и играет решающую роль в учебном процессе.

В исследованиях психологов мотив определяется как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Совокупность таких побуждений, вызывающих активность субъекта, и есть мотивация. Мотивы - обязательный компонент любой деятельности. В качестве мотивов могут выступать потребности, интересы, чувства, знания и др.

Мотивы учебной деятельности - это движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями, навыками (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Мотивационная основа учебной деятельности, которая организует (сплачивает) учебную деятельность в одно целое, представляет собой последовательность мотивов, поддерживающих её непрерывность и стабильность. Система мотивационной основы учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов:

- сосредоточение внимания на учебной ситуации (осознание смысла предстоящей деятельности);
- осознанный выбор мотива (целеполагание), стремление к цели (осуществление учебных действий);
- стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий);
- самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности).

В процессе обучения существуют три группы мотивов, в зависимости от того, что лежит в основе мотивации - побуждение или потребность познания. Эти мотивы связаны с традиционными и инновационными методами обучения:

1) непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникать у студентов за счёт педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету;

2) перспективно побуждающие мотивы. Познавательная активность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой учебной деятельности. Например, у студентов формируется мотив к обучению, поскольку им необходимо сдать сессию на «отлично»;

3) познавательно-побуждающие мотивы поиска знаний. Они появляются при применении инновационных методов обучения и, возникнув, превращаются в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения.

Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает познавательный интерес, который напрямую связан с единством трёх его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой, составляющих его структуру. Единство интереса, чувства и воли - мощный стимул учения.

У слабоуспевающих учащихся проявляются отсутствие или запаздывание познавательного интереса, неустойчивость учебных мотивов, преобладание мотивов принуждения над мотивами побуждения. С возрастом же познавательный интерес превращается из неустойчивого в доминирующий, поэтому считаем, что проектная технология обучения иностранных студентов-бакалавров способствует трансформации этого мотива из неустойчивого в доминирующий, действующий реально.

Проектная технология обучения способствует формированию и развитию устойчивой мотивации учебной деятельности, т.к. приобретение знаний носит творчески активный характер, используется интересный учебный материал, различные стимулирующие примеры и задания, разнообразные источники информации (в т.ч. из интернета); преподаватель показывает высокий уровень профессиональной компетентности, доброжелательное отношение, личную заинтересованность в успехе учащихся, применяет дифференцированные способы оценки. Вышеуказанные характеристики проектной технологии способствуют формированию и развитию мотивации студентов к овладению знаниями по изучаемой дисциплине, способствуют процессу их профессионального самоопределения и личностной рефлексии.

Иностранные студенты до 3 курса обучения имеют довольно стабильную мотивацию учения, за исключением мотивации достижения, которая на 2 курсе понижается, а затем опять восстанавливается до прежнего высокого уровня, что мы связываем с некоторой утратой уверенности в себе на 2 курсе обучения. На 4 курсе у них снижается выраженность внешних, внутренних, учебных и социальных мотивов, иностранные студенты не проявляют активности в процессе учёбы, что объясняется низкой уверенностью в досрочном достижении результата. Это связано также с тем, что иностранные студенты находятся в непривычной, чужой социокультурной среде и испытывают дополнительную адаптационную нагрузку.

Ещё одним важным аспектом мотивации является мотив поступления иностранного студента в российский вуз. Согласно проведённому нами анкетированию мотивы разделились на три группы: качество российского образования, стоимость обучения, совет близких. В соответствии с мотивом выбора вуза были обнаружены различия в уровне мотивации учения. Выбравшие российский вуз из-за низкой стоимости обучения, статистически имеют более высокую выраженность мотивов достижения и приобретения знаний, чем студенты, приехавшие в Россию по совету близких.

Среди индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей с учётом гендерных различий у иностранных студентов мотивация учения связана со следующими различиями: у девушек - прямо связаны - общие самооценка, уровень притязаний и самоуважение, ориентация на уважение преподавателя, обратно связаны - отношения во внеучебной группе; у юношей мотивы учения прямо связаны с уровнем притязаний, самоуважением, обратно связаны с самооценкой уверенности в себе.

В учебно-профессиональной мотивации как многомерной и многоуровневой системе среди прочих её форм выделяется профессиональная направленность - наиболее обобщённая форма отношения студентов к профессии, которая определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею (Л.И.Божович, М.С.Неймарк, С.Л.Рубинштейн).

Профессиональная направленность - один из главных мотивов учебной деятельности у иностранных студентов, которая также имеет некоторые особенности. Она проходит конкретные взаимосвязанные этапы, соответствующие усвоению определённых психолого-педагогических знаний, умений, навыков. Вслед за И.Л. Васильевой [3, с. 54-55] нами выделяются следующие этапы профессионального самоопределения студентов - иностранцев:

1 этап. Адаптационный (1 семестр 1 курса): знакомство иностранных студентов с выбранной специальностью, ознакомление с традициями факультета и университета, адаптация к образовательной среде выбранного вуза, культурной среде города.

2 этап. Формирующий (2 семестр 1 курса – 2 курс): углубление и систематизация специальных знаний, формирование профессионально-личностных качеств, практических умений и навыков, самопознание и самоутверждение по отношению к выбранной профессии.

3 этап. Практико-ориентированный (3 курс): овладение методикой и техникой применения полученных знаний, умений навыков, творческим подходом к решению профессиональных задач. Происходит активное формирование и объединение всех компонентов профессионального самоопределения иностранных студентов.

4 этап. Корректирующий (4 курс): диагностика уровня сформированности профессионального самоопределения иностранных студентов, и корректировка отдельных его компонентов. Полученные знания

и умения превращаются в обоснованные формы профессионального поведения. Главным итогом данного этапа являются подготовка и защита выпускной квалификационной работы, которая рассматривается как готовность иностранного студента к профессиональной деятельности. Определяются цели и пути собственной профессиональной деятельности. Важным аспектом в процессе профессионального самоопределения иностранных студентов является их адаптация к новым социальным условиям.

Итак, мы определили, что мотивация иностранных студентов-бакалавров имеет свои особенности:

- 1) индивидуально-психологические, социально-психологические и профессионально направленные;
- 2) процесс обучения иностранных студентов-бакалавров строится на совместной деятельности обучающихся и обучающихся.

Для достижения высокой эффективности обучения необходимо учитывать вышеозначенные особенности. На наш взгляд, в качестве такого инструмента уместно использовать проектную технологию обучения.

Актуальность проблемы обусловлена повышением значения профессиональной культуры личности в современном обществе, возрастанием объёмов информатизации и профессиональных коммуникаций, интенсивным развитием техники и технологий, гуманизацией и гуманитаризацией общественной жизни. В этих условиях необходимо научное осмысление проблем, связанных с готовностью иностранных студентов к использованию инновационных технологий в процессе обучения.

Однако до настоящего времени проблема формирования готовности иностранных студентов к применению инновационных технологий недостаточно исследована в педагогической науке, не разработан алгоритм использования инновационных технологий в процессе формирования профессиональной культуры обучающихся. Кроме того, научного решения требуют такие аспекты, как условия эффективного использования инновационных технологий в подготовке менеджеров в сфере строительного бизнеса, обосновании содержания подготовки будущего менеджера в вузе; форм, методов и средств, обеспечивающих эффективную работу по использованию инновационных технологий в учебной деятельности и др. В связи с этим к настоящему времени сложился ряд противоречий между возросшими требованиями, которые предъявляют общество, государство и личность к профессиональной культуре специалиста, и организацией процесса формирования готовности будущих менеджеров в сфере строительного бизнеса к применению инновационных технологий; повышающимися требованиями в научно-методическом обеспечении процесса информатизации образования и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической науке; потребностью студента в овладении новыми инновационными технологиями и сохраняющимися в большинстве случаев в вузе вербальными методами обучения.

Теоретический анализ проблемы позволяет выделить и охарактеризовать различные подходы к определению понятия «готовность студентов к применению инновационных технологий». Установлено, что данное понятие характеризуется как динамично развивающаяся личностная характеристика, выражающая степень профессиональной подготовленности и объединяющая такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный, а также такой компонент как готовность среды к инновационной деятельности [2, с. 11]. Названные компоненты тесно взаимосвязаны между собой. Каждый из этих компонентов включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к формированию готовности к инновационной деятельности.

Первый из них - *мотивационный* - является системообразующим. Процесс формирования готовности связан с побуждениями к нововведениям. При описании человеческих побуждений обычно используются понятия «мотив», «стимул», «потребность». Они близки по содержанию, но не тождественны. Если мотив - это внутреннее побуждение, то стимул - внешнее побудительное воздействие. Таким образом, достаточно сильное желание и стремление применять инновационные технологии (внутренняя мотивация) должно подкрепляться соответствующими стимулами (внешней мотивацией). При отсутствии такой взаимосвязи профессиональный труд будет лишён элемента личностного саморазвития, креативности и превратится из имеющего самостоятельную личностную ценность лишь в средство. Следовательно, чтобы учебная деятельность будущего специалиста была ориентирована на инновационность, существенное значение имеет мотивационный компонент готовности студента.

Содержание *когнитивного компонента* готовности включает профессиональные знания о сущности, особенностях инновационных технологий и способах их использования в будущей профессиональной деятельности. Критерием сформированности здесь выступают знания и представления студента об инновационных технологиях обучения и о собственном инновационном потенциале: будущие специалисты-менеджеры должны освоить организацию и способы реализации инновационных технологий в учебной деятельности: владеть навыками работы с автоматизированными информационно-поисковыми системами; основами использования инструментальных средств инновационных технологий и др. Когнитивный компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют объём знаний (ширина, глубина, системность), стиль мышления, сформированность умений и навыков студента.

*Деятельностный компонент* формирования готовности иностранных студентов-будущих менеджеров к использованию инновационных технологий в процессе обучения включает формирование следующих умений: оценивать качество инновационного продукта; формулировать рекомендации по совершенствованию инновационных программ; формулировать и решать задачи; устанавливать взаимосвязи между отдельными показателями; осуществлять сбор, обработку и хранение информации; анализировать полученные данные и результаты деятельности и оценивать их.

Следующие компоненты определяют инновационный потенциал учебной среды. Инновационный потенциал - совокупность ресурсов различных видов, включающая в себя материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для работы по инновационным технологиям. К ним относятся: информационный, ресурсный и организационно-деятельностный компоненты.

*Информационный компонент* является исходным компонентом и выступает как источник информации о потребностях в нововведениях, о новшествах, внедрение которых содействовало бы успешной учёбе. Без такой информированности невозможно участие в разработке и осуществлении инновационной деятельности.

*Ресурсный компонент* готовности к инновационной деятельности является системообразующим, т.к. все новшества требуют для своего внедрения определённых затрат, ресурсов, резервов. Наличие ресурсов, резервов является существенным фактором для освоения новшества. Они могут быть либо в наличии, либо специально созданы, их величина положительно коррелирует с вероятностью внедрения новшеств. В числе

этих ресурсов - ресурс мощностей; человеческие ресурсы; резерв времени, специально отведенного для инновационной деятельности.

*Организационно-деятельностный компонент* также имеет важное значение в силу того, что проектирование и осуществление нововведений требуют определённых организационных условий. Сложнейшая проблема - создать такую систему управления процессом, которая смогла бы обеспечить стабильный цикл освоения новой деятельности. Эта проблема - одна из наиболее острых и актуальных проблем - проблема интеграции инновационных процессов и координация действий участников инновационной деятельности.

Проблема готовности студентов к работе по инновационным технологиям в последние десятилетия рассматривается, как правило, через призму компетентностного подхода. В научной литературе понятие профессиональной компетентности специалиста обычно представляется как единство его личностной, теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности и характеризует его профессионализм. В этой связи примечательно, что в современных исследованиях (Ю.С.Брановский, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун), посвящённых инновационной деятельности, во всё возрастающей мере анализируются именно содержательно-творческие качества личности, необходимые для успешной инновационной деятельности, приводятся их различные классификации. Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности. В целях поиска характерных качественных черт инновационного типа личности авторы строят их типологию на аналитическом совмещении имеющихся в литературе представлений о «современной», «творческой», «самоактуализирующейся» личности и различных подходов к пониманию понятия «инновационная» личность. Такой исследовательский подход представляется перспективным, так как модель современной личности отражает черты, востребованные прогностическими тенденциями развития общества, в то время как творчество является атрибутивным качеством современной личности и инновации одновременно, а инновационность находит выражение в особом сочетании специфических черт личности.

Так, согласно В.Н. Дружинину [5, с. 16], творческая личность характеризуется: независимостью, открытостью ума, высокой толерантностью к неопределённым и неразрешимым ситуациям, конструктивной активностью в этих ситуациях, развитым эстетическим чувством, стремлением к красоте.

Рассматривая инновацию как особым образом организованную деятельность, Г.И. Герасимов и Л.В. Илюхина [4, с. 95-96] приходят к выводу о том, что она востребует совершенно определённую совокупность характерологических черт личности, среди которых:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;
- наличие креативности как личностного качества и творческого (креативного) мышления;
- способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;
- готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий;
- развитая способность к рефлексии, самоанализу.

А.Л. Журавлёвым предложено выделять различные социально-экономические типы людей по их отношению к организационно-экономическим нововведениям в зависимости от интенсивности проявления трёх психологических компонентов: психологической готовности к нововведениям (мотивационного компонента), подготовленности к жизнедеятельности в новых условиях (знаний, умений, навыков, опыта и т.п.) и реальной активности (действий, поступков, деятельности). Разные сочетания данных компонентов позволили выделить такие типы, как:

- активные реформаторы (желают экономических изменений, умеют работать в новых условиях и активно действуют на реформы);
- пассивные реформаторы (желают, умеют, но не действуют);
- пассивно-положительно относящиеся к нововведениям (в основном желают нововведений, но не умеют и не действуют);
- преодолевающие себя (умеют и действуют, но не желают изменений);
- неэффективные (желают и действуют, но не умеют);
- выжидающие (умеют, но не желают и не действуют);
- слепые исполнители (выраженного желания нет, не умеют, но действуют в направлении изменений с помощью других);
- пассивные противники (не желают, не умеют и не действуют);
- активные противники (не желают, не умеют и действуют против изменений) [6, с. 10].

Ф. Херцберг приводит 10 базовых качеств инновационной личности: интеллект, профессиональная компетентность, рациональное поведение в экстремальных ситуациях; независимость суждений, развитая интуиция, творческая активность, приоритет цели перед благополучием, нешаблонность, объективная самооценка, эффективность в ситуации неопределённости (1, 1959).

На наш взгляд, важно учитывать эти личностные особенности в учебном процессе. Распределение названных типов в учебных коллективах постоянно меняется, поэтому нельзя говорить, что они однородны. В условиях социально-экономических изменений желания, знания и действия иностранных студентов могут быстро изменяться, причём в сторону как позитивного, так и негативного отношения к этим преобразованиям. Кроме того, готовность к инновационной деятельности студенческого коллектива - не простая сумма готовностей его членов. Свойства коллектива определяются не только свойствами тех, кто входит в него, но и структурой отношений между ними. Когда студенческий коллектив осуществляет совместную учебную деятельность, его социально-психологическая структура, сложившись, воспроизводится, поскольку решаются общие задачи. Но в инновационной деятельности структура не может оставаться неизменной, т.к. в ней всякий раз решаются новые, нестандартные задачи. Преподаватель и студенты как субъекты инновационной деятельности должны определить задачи, которые будут решаться в тот или иной временной период внутри коллектива, и сформировать структуру, которая будет способной максимально эффективно решить эти задачи.

Согласно деятельностной теории коллектива, деятельность группы совместно работающих людей будет наиболее успешной, когда отношения между ними будут опосредованы общими целями, задачами, содержанием совместной деятельности (А.Г.Асмолов, А.И.Донцов, И.М.Дубовская, А.Н.Леонтьев, Р.С.Немов). Следовательно, в студенческом коллективе необходимы отношения, достаточные для активного включения студентов в инновационную деятельность и максимального использования её эффективных возможностей.

Практика показывает, что существующие технологии обучения не создают подобных условий и позволяют обозначить ряд типичных недостатков в профессиональной подготовке иностранных студентов: отсутствие чёткого представления об инновационных системах, ресурсах и технологиях в сфере обучения; о необходимости системного использования инновационных технологий; о рынке технических и программных средств инновационных технологий и др., т.е. - отсутствие целостной системы подготовки студентов к использованию инновационных технологий в учебной сфере. Поэтому нами предлагается обучение иностранных студентов-менеджеров в сфере строительного бизнеса на основе личностно-деятельностного подхода, способствующее формированию готовности учащихся к применению инновационных технологий в учебной деятельности.

На наш взгляд активность иностранных студентов в использовании инновационных технологий будет оптимальной, а эффективность участия - максимально возможной, при использовании проектной технологии, предполагающей совместную групповую деятельность, опосредованную общими целями, задачами и содержанием.

Таким образом, наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает познавательный интерес, который напрямую связан с единством трёх его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой, составляющих его структуру; единство интереса, чувства и воли - мощный стимул учения; профессиональная направленность - один из главных мотивов учебной деятельности у иностранных студентов; теоретическая модель формирования готовности иностранных студентов-будущих менеджеров к использованию инновационных технологий в учебно-профессиональной деятельности представляет собой сложную многокомпонентную систему; средством формирования готовности студентов к применению инновационных технологий является проектная технология, предполагающая совместную групповую работу, опосредованную общими целями, задачами и содержанием; основная особенность обучения иностранных студентов-менеджеров в бакалавриате состоит в том, что весь процесс обучения строится на совместной деятельности обучающихся и обучающего, что обеспечивает активную профессиональную деятельность студента, и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Литература:

1. Herzberg, F., Mausner, B., and Snyderman B. The Motivation to Work. N.Y: John Wiley, 1959.
2. Агабаян, Г.С. Формирование готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности будущего менеджера: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Г.С. Агабаян – Москва, 2010. - 22 с.
3. Васильева, И.Л. Динамика мотивационно-целевых установок будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки. [Текст]: дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / И.Л. Васильева - Москва, 2004. – 136 с.
4. Герасимов, Г.И., Илюхина, Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов н/д: НМД «Логос», 1999. - 136 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. - 368 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
6. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: автореферат дис... доктора психологических наук: 19.00.05 / А.Л. Журавлев - Москва, 1999. - 132 с.
7. Толмачева Елена Владимировна. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е.В. Толмачева - Москва, 2015. - 321 с.

## **ГЛАВА 32. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Ситникова Мария Ивановна**

**доктор педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород)

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза как фактора его творческой активности в педагогической деятельности. В работе актуализируется роль преподавателя вуза в системе профессионального образования, дано определение профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя, представлены сферы педагогической деятельности, обоснована значимость профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза в его творческой активности в педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая самореализация преподавателя вуза, сферы педагогической деятельности, творческая активность вузовского преподавателя.

Annotation. The professional and pedagogical self-realization of a university teacher as one of the factor that can influence on his creativity in teaching is considered in the study. The role of a university teacher in the educational system is discussed, the definition of professional and pedagogical self-realization of a university teacher is suggested, the main domains of pedagogical activity are presented, the importance of the teacher's professional and pedagogical self-realization in his or her creativity in teaching is regarded.

Keywords: professional and pedagogical self-realization of university teacher, main domains of pedagogical activity, creativity of university teacher.

Современная образовательная ситуация в России требует превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания культуры как развивающейся системы духовных ценностей, технологий и творчества. Фокус педагогической действительности сместился в сторону сущностного понимания личности выпускника: признания приоритетной значимости его активности, творческих способностей, инициативности, коммуникабельности, свободы выбора, уникальности и готовности к самоизменению с учетом необходимости быстрого реагирования на изменения внешней среды жизнедеятельности. Реализовать перспективы личностного развития будущего специалиста призван преподаватель вуза, органично сочетающий высокий профессионализм, социальную зрелость и творческое начало. Требования к вузовскому преподавателю не только повысились, но и кардинально изменились.

Специалист сегодня поставлен в условия решения нестандартных задач, при этом технологии запрограммированных решений оказываются несостоятельными, а традиционные методы не могут обеспечить успех.

Именно в процессе осуществления преподавателем вуза педагогической деятельности должны быть выполнены основные требования современности к системе профессионального образования прежде всего на уровне личности. Эти требования определяются целым рядом положений. Важнейшая роль при этом отводится современным формам образования, которые смогут обеспечить переход: от образования, усиливающего стресс, к образованию, снимающему необоснованные психические нагрузки; от образования, организованного по принципу «тяжело в учении – легко в бою», к образованию, доставляющему радость как от самого процесса, так и от его результата; от образования, построенного на социальных методах принуждения и наказания, к образованию свободных граждан с высокой личностной мотивацией [9]. Становится очевидным, что и стратегия, и политика, и реальные действия, «направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, должны замыкаться на преподавателе». Никакая его модернизация «без активного, творческого, заинтересованного участия критической массы преподавателей невозможна» [10, с. 10].

Процесс образования, его совершенствование, повышение качества происходят в конкретных вузах, на конкретных кафедрах, в работе конкретных преподавателей, в их совместных усилиях с обучающимися. Речь в первую очередь идет о совершенствовании содержания и технологий образования. Несомненно, и то и другое обеспечивается преподавателями: они пишут программы и учебники, идут в аудитории и т. д. При этом, в «пылу дискуссий о бакалавриатах, магистратурах, кредитах, рейтингах, механизмах и прочих атрибутах модернизации как-то забывается, что российская высшая школа отстает от ведущих вузов мира в самом главном – в качестве самого учебного процесса» [10, с. 7]. Результаты ежегодно проводимого в НИУ «БелГУ» мониторинга удовлетворенности потребителей в сфере образовательных услуг свидетельствуют о том, что их внутреннее потребление, то есть итоговая оценка, хотя и видят в аудиториях преподавателей более качественно подготовленных; иметь возможность выбрать себе образовательную программу самостоятельно из огромного набора курсов с минимальными ограничениями, что весьма сложно для вуза, но необходимо для студентов; заменить искусственно разделенные лекции и семинары единой учебной темы с вкраплением практикумов; быть заинтересованными в обучении по принципу «сессия, которая всегда с тобой», суть которого заключается в том, что итоговая оценка лишь частично зависит от итогового экзамена, а в основном – от промежуточного контроля, еженедельных заданий, участия в дискуссиях и др.; эффективно использовать на занятиях вместе с профессорами мультимедийные средства обучения и пр. Таким образом, основным фигурантом необходимых изменений в системе российского высшего образования является преподаватель высшей школы.

Чрезвычайно важными сегодня становятся профессиональная компетентность, профессиональная мобильность и педагогическое мастерство преподавателя вуза. Природа этих качеств такова, что они, являясь продуктом усвоения преподавателем профессиональных знаний и способов действий, выступают в виде его *профессионально-педагогической самореализации* как следствие целостного личностного роста и саморазвития.

Учитывая уже известные определения самореализации как осуществления возможностей развития «Я», раскрытия личностных возможностей, полной реализации возможностей личности, реализации возможностей, заложенных в субъективной личности *профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя высшей школы можно представить как индивидуальный процесс и результат осуществления возможностей развития Я- профессионального в педагогической деятельности*. Признание же свободного, диалогического характера взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной вузовской средой позволяет определить его профессионально-педагогическую самореализацию как *индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия с культурно-образовательной средой вуза*.

Ведущим пространством, ориентированным на максимально полную профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя вуза, является его педагогическая деятельность.

Преподаватель вуза реализует себя в таких основных сферах педагогической деятельности, как «преподаватель-учитель», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь», иными словами в учебной, методической, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

*Сфера «преподаватель-учитель»* – это на сегодняшний день самая обширная в педагогической деятельности область самореализации для преподавателя высшей школы, требующая от него определенных знаний, опыта, затрат энергии, относительной свободы в действиях. Реализация преподавателем профессионально-педагогического потенциала происходит в основном в процессе управления им профессионально-познавательной деятельностью обучающихся в условиях явно выраженной ориентации на знаниевый подход. Самореализация преподавателя в этой сфере педагогической деятельности имеет ряд существенных отличий.

Во-первых, преподаватель реализует себя непосредственно на учебных занятиях: при проведении лекционных, в том числе и авторских курсов, и разнообразных видов практических занятий и семинаров по программам, разработанным в самом вузе. Во-вторых, преподаватель устанавливает необходимую глубину преподавания отдельных разделов дисциплин, входящих в циклы дисциплин основной образовательной программы в соответствии с профилем цикла дисциплин специализации и разрабатывает форму контроля

усвоения знаний студентами. В-третьих, преподаватель-учитель реализует себя в основном в условиях традиционного обучения, представленного в педагогической литературе как технология трансформирования знаний, умений и навыков. В этом случае преобладают методы, основанные на трансляции культуры (говорении текстов) или демонстрации образцов действий в определенных условиях и обстоятельствах (Н.М. Борытко). Преподаватель-учитель является принципиальным источником содержания преподаваемой дисциплины наряду с другими средствами обучения; он передает содержание курса, имеет дело только с учебным материалом преподаваемой дисциплины; устанавливает с обучающимися отношения иерархии по принципу «знающий-незнающий», создает для обучающихся «режим трубы, тоннеля, где никакого выбора и ни влево, и ни вправо, и никуда не деться, не уйти, только разве в себя, в журнал, в газету в книгу» (М.Т. Громкова).

Одной из значимых сфер профессионально-педагогической самореализации современного преподавателя вуза считается воспитательная деятельность. Сфера «преподаватель-воспитатель» выделена нами в первую очередь из-за ее популярности в последние годы. Специфическими особенностями самореализации вузовского преподавателя в сфере «преподаватель-воспитатель» являются возможности осуществления его способностей к увеличению степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностной направленности образования; культивированию личной ответственности; организации среды воспитания; оптимизации процессов социализации и индивидуализации; поликультурному характеру образования (И.А. Зимняя) и др. Преподаватель-воспитатель как в учебной, так и во внеучебной деятельности устанавливает с обучающимися отношения партнерства по принципу «вместе развивающиеся»; предоставляет им возможность выбора, создает продуктивный режим рождения мысли в поисках связей, порождает атмосферу духовности, творчества.

Важной формой отражения результатов самореализации преподавателя в воспитательной работе выступает его деятельность в роли куратора. Базисным механизмом самореализации вузовского преподавателя в воспитательной работе является его отношение к педагогической деятельности и к своему месту в ней. Преподаватель вуза имеет возможность на основе осознания цели воспитания, в частности а) цели-идеала (Е.В. Бондаревская), реализовать свои возможности в процессе воспитания Гражданина, Человека Культуры и Нравственности, Человека-Созидателя; б) цели-стратегии – внести свой вклад в формирование тех нравственных ценностей обучающихся, которые могут приблизить их к цели-идеалу: ориентация на профессиональный успех, обеспечивающая профессиональную конкурентоспособность и мобильность и пр.

Особой сферой для самореализации вузовского преподавателя является методическая работа. Профессионально-педагогическая самореализация вузовского преподавателя в сфере «преподаватель-методист» предполагает переход его от доминирующего, зачастую стереотипного стремления «быть как все» к модифицированию рабочих учебных программ преподаваемых дисциплин; уход от единого официально одобренного учебника, от ожидания министерских указаний вузам по структуре и объему преподаваемых дисциплин; освоение новых образовательных технологий, направленных на активизацию познавательной самостоятельности студентов; использование компьютеров в образовательном процессе и др.

Продукты самореализации вузовского преподавателя в методической работе могут быть представлены подготовленными им учебными пособиями, конспектами лекций, сборниками упражнений и задач, лабораторными практикумами, другими учебно-методическими материалами, в том числе по выполнению курсовых и дипломных работ (проектов), выпускных квалификационных работ, методическими рекомендациями для осуществления различных видов деятельности обучающихся; разработанными необходимыми средствами для организации учебного процесса – специальными заданиями, комплектами вопросов, набором конкретных ситуаций, иллюстративного материала и пр.; созданными новыми учебными курсами и обеспечением вновь открываемых специальностей (направлений) подготовки учебно-методическими комплексами дисциплин; освоенными и внедренными в учебный процесс инновационными образовательными программами и новыми образовательными курсами для удовлетворения развивающихся потребностей обучающихся; разработанными и апробированными авторскими технологиями, новыми формами, методами, средствами обучения, методиками, техниками, приемами педагогической деятельности; разработанными отдельными документированными процессами и процедурами в образовании в условиях создающихся в вузах систем качества и др.

Наряду с этим, преподаватель вуза реализует себя в методической работе в процессе обмена опытом с коллегами: по вопросу применения в учебном процессе современных информационных технологий; по внедрению в учебный процесс инновационных образовательных технологий, проведению имитационных, деловых, организационно-деятельностных и других игр, решению производственных задач и конкретных ситуаций и т.д.; в ходе апробации новых и модернизации действующих лабораторных работ; при обсуждении лекций и других учебных занятий, посещенных у коллег; при подготовке к научно-практическим семинарам, конференциям и пр.; в организации работы методических семинаров для начинающих, малоопытных преподавателей и пр.

«Преподаватель-исследователь» реализует себя через внедрение результатов научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс; организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся; разработку лабораторных практикумов, базирующихся на современных научных достижениях и выполняемых с использованием приборной базы академических институтов; информирование студентов при проведении практик на кафедрах и в научных подразделениях о научных достижениях кафедр и подразделений; разработку индивидуальных лабораторных работ и научно-исследовательских заданий обучающимся; использование своей интеллектуальной собственности при организации учебно-научной работы студентов: при подготовке ими курсовых и выпускных квалификационных работ.

Стремление преподавателя вуза к профессионально-педагогической самореализации занимает доминирующее значение среди факторов, побуждающих его профессионально-педагогическую, в первую очередь, творческую активность.

Представление творческой активности преподавателя вуза основано на определении понятия активности как черты личности, «которая проявляется в состоянии готовности, стремления к самостоятельной деятельности, качестве ее осуществления, выборе оптимальных путей для достижения поставленной цели»; черты, находящей «явное проявление в самодеятельности, т.е. в той деятельности, которая не навязывается извне, а является внутренне необходимой для субъекта» (В.И. Лозовая) [6, с. 18 и 19].

*Творческая активность* определяется как активность творческой личности, направленная на создание новых и оригинальных материальных и духовных ценностей. По мере ее развития преподаватель высшей школы все больше становится выразителем своего времени, культурных традиций, создает новое, движется дальше других и вследствие этого многих ведет за собой. Творческая активность преподавателя создает ту подъемную силу, которая выносит его на новый культурный уровень, на новый уровень социальной личности, субъекта общественных отношений и предполагает наличие у него таких специфических компонентов, как внимательность, самостоятельность, самодеятельность, инициативность, наличие необходимых для ее проявления знаний и умений, способность доводить начатое дело до конца.

*Общей чертой творческой активности преподавателя является его ярко выраженная индивидуальность*, которая всегда считалась высшим уровнем развития личности: если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это глубина личности и субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев). Учитывая то, что творческая индивидуальность педагога – это не просто качество, а показатель особого уровня развития личности, определить этот феномен можно через изучение ее внутренней стороны – цельности личности, ее направленности (ценности, мотивации, установки), личностных качеств, когнитивных особенностей (содержание, уровни и операции мышления) и внешних проявлений [3]. В настоящее время на страницах педагогических исследований наблюдается вытеснение понятия «творческая личность» появлением термина «творческая индивидуальность» преподавателя, это происходит, скорее всего, потому, что способствовать повышению качества образовательных процессов может не столько личность, способная к творчеству, а личность, яркая, самобытная, уникальная и неповторимая, педагогическое творчество не может существовать без личностного, индивидуального воплощения [2]. Высшим уровнем такого воплощения является гениальность, свидетельствующая не о наличии у личности каких-то уникальных черт, а усиленном развитии одних при неизменности других и, возможно, подавлении третьих, то есть о перестройке самой структуры личности.

*Основой продуктивности творческой активности вузовского преподавателя является его уникальность*. В настоящее время, когда явно востребованным оказывается рост возможностей человека, уникальность представляется данностью нашей эпохи: она – важный объект философии (М. М. Бахтин, М.К. Мамардашвили) и психологии (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Преподаватель высшей школы – уникальный и неповторимый мир в себе, который не может быть выражен ни в какой системе понятий. Этот уникальный внутренний мир воплощает в себе общечеловеческие ценности и обретает реальность только в творческой деятельности индивида, обращенной к другим [И.С. Кон]. В данном случае преподаватель перестает быть «простой калькой» или «слепком» с «общественных условий своего существования. Реально – он всегда предстает как уникальность и неповторимость, и при том – не только как природная, но и как психологическая и духовная уникальность» [11, с. 29]. Уникальность имеет собственную систему основоположений, образующуюся, говоря словами В.С. Берулина, в результате сочетания разных векторов, ценностей, устремлений, которые в силу своей разнонаправленности могут не только гармонизировать между собой, но и противоречить друг другу.

*Творческая активность вузовского преподавателя естественным образом связана с проявлением его креативных особенностей. Креативность* является ценностно-личностной созидательной категорией, существенным резервом самореализации личности и «выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний (как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах), сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [7, с. 65]. Креативность подразделяется на интеллектуальную и социальную, включающую педагогическую креативность. Интеллектуальная креативность – это неотъемлемая часть человеческой преобразующей творческой деятельности, связанная с решением теоретических и практических проблем. Педагогическая креативность – это определенная готовность преподавателя к изменению образовательной ситуации на основе его высокого уровня компетентности в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

*Творческая активность преподавателя высшей школы в процессе его профессионально-педагогической самореализации проявляется в форме диалога*. Причем диалог имеет место в разных вариантах своего существования.

*Диалог как способ функционирования мышления* – молчаливая беседа с самим собой. «Ситуация диалога в рефлексивном мышлении развивается так, что каждая реплика внутреннего собеседника становится провокатором ответной реплики, порождающей новую логическую «волну» и превращается в некий как бы «многополосный магнит», где взаимодействие через один «полос» возможно благодаря наличию всех остальных» [14, с. 76]. Проблема внутреннего спора преподавателя как способа самопознания есть отражение внешней, деятельной, «живой» культуры, поэтому внутренний диалог есть выражение на личностном уровне диалога внешнего. Последний же означает и диалог с педагогическим опытом человечества: выход за рамки существующего сопровождается поиском новых решений, нетрадиционных путей, нестандартных приемов.

*Диалог различных логик* – способ существования теоретического разума. Спор различных логик бытия (между научной теорией и философией, между разумом практическим и теоретическим и др.) представляет собой логическую форму творческого мышления (В.С. Библер).

*Диалог как особый вид человеческих взаимоотношений* – предполагает не функциональное взаимодействие социальных агентов, относящихся друг к другу как к объектам, а отношение качественно несовпадающих субъектов. Каждый из них обладает самостоятельной, независимой позицией, индивидуальной логикой, способностью к рефлексии, самокритике, самоосуществлению.

*Диалог с культурой* – особый способ мышления, в процессе которого раскрывается бесконечная уникальность преподавателя, взаимодействующего с профессионально-педагогической культурой и в ее рамках с достаточно большим числом действующих лиц.

Таким образом, диалог преподавателя выступает составной частью творческой активности преподавателя, проявляющейся в процессе его профессионально-педагогической самореализации в педагогической деятельности.

*В процессе проявления творческой активности преподавателя высшей школы в педагогической деятельности задействованы многие психические феномены* (творческое мышление, эмоции, воля, воображение, интуиция, импровизация, вдохновение и др.), обладающие самостоятельными функциями.



Каждый из обозначенных феноменов выполняет в процессе проявления творческой активности преподавателя определенные функции.

Творческое мышление сочетает в себе такие компоненты, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, конкретизацию, приобретающие черты уникальности и неповторимости в процессе педагогической деятельности преподавателя.

Создание эмоционально-положительного отношения преподавателя к процессу творчества способствует развитию высших форм обобщения, совершаемых через раскрытие глубинных отношений, существенных связей и закономерностей. Связь между эмоциями преподавателя и его педагогической деятельностью является действенной и взаимной: ход педагогической деятельности вызывает у преподавателя чувства, а его эмоциональное состояние влияет на деятельность (С.Л. Рубинштейн).

Силу внутреннего источника активности субъекта, направленной на те или иные цели, в том числе на оценку окружающей действительности и на выработку собственной, автономной системы ценностей определяет уровень развития волевых качеств. Р.С. Немов определяет включение воли в управление деятельностью человека как «активный поиск связей цели и осуществляемой деятельности с высшими духовными ценностями человека, сознательное придание им гораздо большего значения, чем они имели в начале» [8, с. 363].

Интуиция (intuitio – прозрение) как составляющая творческой активности преподавателя высшей школы есть непосредственное постижение истины без логического обоснования, основанное на предшествующем опыте. В целом интуиции свойственны неосознанность способов получения результатов, спонтанность процесса и быстрота, эмоционально-образное решение проблемы. Интуиция рассматривается как специфический метод познания, когда истина познается мгновенно без предварительного рассуждения [1]. Древние мыслители (Демокрит, Платон и др.) рассматривали интуицию как внутреннее зрение, особую высшую способность ума.

Высокоразвитая интуиция и подготавливает «творческий скачок» мысли, приводящий ранее непреодолимую проблему к разрешению. Интуицию понимают по-разному: как важнейший элемент творческого мышления личности; как способность непосредственно, как бы «внезапно», не прибегая к опосредованному развернутому логическому умозаключению, находить, открывать истину; внутреннее «озарение», просветление мысли, раскрывающее суть изучаемого вопроса, процесс дальнейшего хода развития исследуемого предмета, явления; как знание, возникающее без осознания путей и условий его получения, в силу чего субъект имеет как результат «непосредственного усмотрения». Интуицию, таким образом, можно рассматривать как произвольный, бессознательный акт творчества, как неосознанное предвосхищение логических выводов.

В рамках профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы имеют место два важнейших механизма: интуитивное суждение и логическое доказательство. Логическим называют рассуждение, основанное на определенных правилах умозаключений. Следует заметить, что в деятельности преподавателя правила, как бы четко ни были сформулированы, обычно не соблюдаются с такой же строгостью, как в математической логике. Так, конструируя учебное занятие, исходя из дидактических требований его поэтапности, каждый преподаватель допускает те или иные отклонения от них. Наряду с этим выполнение таких требований является несомненным и закономерным. С течением времени они изменяются, по-иному интерпретируются. Но важно подчеркнуть, что некоторая система требований, т.е. определенная логическая структура в учебно-воспитательном процессе высшей школы, существует всегда.

Интуитивное мышление в рассматриваемом аспекте играет роль временного, но самостоятельного средства в процессе профессионально-педагогической самореализации преподавателя. Оно приводит его к догадке в выборе оптимального пути, нацеленного на прогнозируемый результат. Ученые, подчеркивая значимость интуиции для творчества, считают, что именно интуиция – основное, специфическое звено творческого процесса, потому что любой вид деятельности, утрачивая интуитивный характер, превращается в освоенный, стандартный.

Педагогическая импровизация определяется как способность преподавателя быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции (В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин [5; 13] и др.). Преподаватель не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения в педагогической деятельности именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное. Педагогическая импровизация выступает также средством уточнения творческого процесса преподавателя, корректирующим момент в его взаимодействии с творческим процессом обучающихся.

Творческая активность вузовского преподавателя затрагивает глубинные пласты его духа, оживляя воображение, которое помогает предвидеть и прогнозировать последствия действий преподавателя и проектировать динамику развития продуктивных процессов. По Т. Рибо, воображение представляет собой единство трех факторов: интеллектуального, эмоционального и бессознательного; в развитии воображения есть четыре стадии [12]: переход от пассивного воображения к творческому, начиная с подражания; анимизм или одушевление окружающих предметов; игра; романтическая стадия. В этой способности творческой активности и коренятся глубинные потенции и возможность проникновения преподавателя как субъекта творчества посредством творческого акта в глубины профессионально-педагогической самореализации.

Способностью быть ферментом всех творческих возможностей вузовского преподавателя обладает вдохновение, оно усиливает также и интуицию, сокращающую, в свою очередь, ход логического мышления и, как бы миновав цепь доказательств, приводит прямо к выводу. Вдохновение выступает в роли своеобразного подъема духовных сил преподавателя. При этом наблюдается исключительная концентрация внимания на объекте творчества, активизация наблюдательности и мышления.

Вдохновение уносит давящий груз сомнений, неуверенности, приносит новые, свежие идеи, неожиданные решения. Однако известно, что творческое вдохновение – закономерный результат напряженного труда, то есть нельзя воспользоваться его воодушевляющей силой в той области, которую не знаешь. Ибо, «чтобы прыгнуть вверх, надо оттолкнуться от земли» [4]. Следовательно, стартовой площадкой для полета вдохновения преподавателя высшей школы являются его знания и профессиональные умения, какого бы уровня вдохновение ни достигало. Мы считаем, что и знания, и вдохновение в процессе формирования профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы не

взаимозаменяемы или же четко отделимы друг от друга, они взаимопроникают, стимулируют один другого. Следовательно, можно сказать, что вдохновение дополняет знание, оживляет и активизирует его.

*Одной из составляющих творческой активности является его артистизм.* Проведенное О.С. Булатовой исследование сущности педагогического артистизма показало, что в педагогической литературе он рассматривается как черта личности преподавателя; как совокупность учебных приемов, «техник» влияния на обучаемых и, наконец, как концепция педагогического творчества. При этом выделяют внутренний артистизм, т. е. обаяние и эмоциональность преподавателя, его способность выдерживать «эмоциональный накал» длительное время, проявлять самообладание в условиях публичности и др., и внешний артистизм – т. е. игровую подачу, технику передачи своего эмоционального состояния и оказания воздействия на аудиторию. Педагогический артистизм предполагает сформированность у преподавателя качеств открытости и непосредственности, обаяния и силы притяжения, непроизвольного влияния на окружающих, внешней привлекательности и др. [3]. Преподавателю высшей школы в условиях сложившейся современной педагогической ситуации недостаточно самому быть «совершенным человеком», эрудитом и гуманистом, быть «личностью в себе». Ему необходимо обладать искусством самовыражения, экспрессивными и коммуникативными умениями, способностями к перевоплощению, сотворчеству, сопереживанию, превращающими его внешнюю деятельность в яркое, запоминающееся представление, при этом являющееся искренним отображением его души [Там же].

Выше перечисленные особенности творческой активности преподавателя вуза находят свое отражение в ее внешней и внутренней организации, что позволяет преподавателю выходить за свои пределы и обеспечивает возможности для новых начинаний, а также преодоления ограниченности своих взглядов и противоречий самому себе прежнему. Подводя итог выше представленной информации можно сделать вывод, что профессионально-педагогическая самореализация вузовского преподавателя является фактором его творческой активности в педагогической деятельности. В свою очередь, творческая активность способствует формированию у преподавателя умений проектирования процесса самореализации в различных сферах педагогической деятельности, подлинному личностному росту и творческому саморазвитию.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике; № 10. Сер. «Педагогика и психология»).
2. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1.
3. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / О.С. Булатова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
4. Замятин, Е.И. Психология творчества [Текст] / Е.И. Замятин // Художественное творчество и психология. – М., 1991. – С. 158-162.
5. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
6. Лозовая, В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников [Текст] / В.И. Лозовая, Е.Н. Камышанченко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 231 с.
7. Морозов, А.В. Креативность преподавателя высшей школы [Текст] / А.В. Морозов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 64-68.
8. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учебник для ВУЗов / Р.С. Немов. – В 3-х книгах., Кн. 1. – М.: Владос, 2017. – 687 с.
9. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования [Текст]: специализир. учеб. курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Обучение-Сервис, 2004. – 608 с.
10. Плаксий, С. Парадоксы реформирования российского высшего образования [Текст] / С. Плаксий // Alma mater, 2005. – № 10. – с. 3-11.
11. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – 2-е изд. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 300 с.
12. Рибо, Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения [Текст] / Т. Рибо. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 400с.
13. Сластенин, В.А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. Пособие В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 477 с.: ил. – (Высшее образование).
14. Чернова, Э.Г. Методологический статус диалога в историческом познании [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / Э.Г. Чернова. – Магнитогорск, 2006. – 157 с.

### ГЛАВА 33. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**Сперанская Александра Владимировна**  
кандидат психологических наук

Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда);

**Прокопьева Светлана Александровна**  
кандидат психологических наук

Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

**Аннотация.** В главе представлены возможности развития представлений у курсантов-психологов о личности пенитенциарного психолога-профессионала, открывающиеся в рамках практического занятия по дисциплине «Методология и методы социально-психологического исследования». Проведен сравнительный анализ между Я-реальным и Я-идеальным у обучающихся, получены значимые расхождения между данными: себя курсанты оценивают хуже, чем психолога-профессионала, что выступает ориентиром для их профессионального становления. Также поднята проблема соответствия учебного плана с реальными запросами практики в подготовке специалиста.

**Ключевые слова:** образ профессии, личностные качества, психолог-профессионал.

**Annotation.** The Chapter presents the possibilities of development of ideas of cadets-psychologists about the personality of a professional prison psychologist, which are opened in the framework of practical training in the discipline "Methodology and methods of socio-psychological research". A comparative analysis between I-real and I-ideal students, obtained significant differences between the data: cadets evaluate themselves worse than a professional psychologist, which is a guide for their professional development. Also raised the problem of compliance with the curriculum of real practice requests in training.

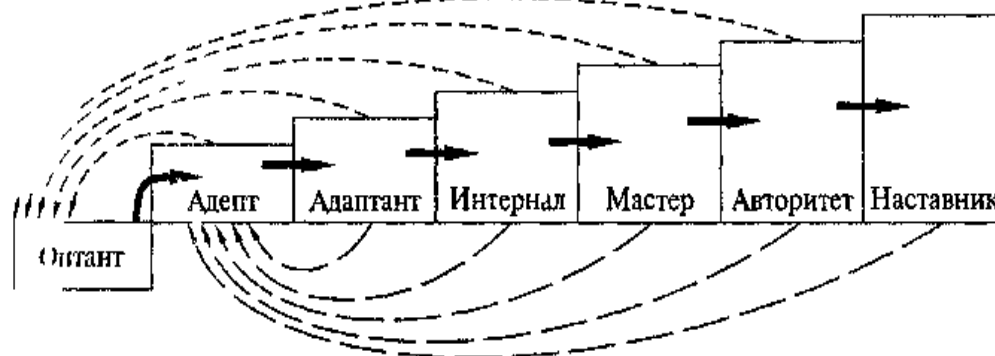
**Keywords:** the image of the profession, personal qualities, psychologist-professional.

С момента начала самостоятельной работы субъект труда приобретает профессиональный опыт, который является частью жизненного опыта личности. Он складывается из приобретенных знаний, умений и навыков, из опыта решения различных профессиональных проблем, включая знания, умения и навыки, впервые обретенные именно в собственной практической деятельности.

Профессиональный опыт вносит коррективы в ранее сложившиеся ценностные ориентации, установки личности, придает особые краски переживаниям, смысловой сфере субъекта труда. Ф.И. Исмагилова, показала, что профессиональный опыт может быть не только следствием профессиональной деятельности человека, но и объектом управления, осознанного развития. Но до этого момента человек должен получить определенное профессиональное обучение, которое выступает фундаментом будущего профессионального опыта.

При исследовании профессионального развития человека, занятого одним видом труда, полезно выделять вслед за Е.А. Климовым стадии профессионализации, каждая из которых является логическим основанием последующих, а все вместе эти стадии образуют цикл профессионализации.

На рис. 1. стадии профессионализации представлены в виде ступенек, расположенных выше оси абсцисс; стрелками отображено типичное направление развития слева направо. Переход с предыдущей стадии на новую сопровождается ростом профессионального опыта (что на схеме отображено высотой ступеньки). Длительность прохождения каждой стадии может варьировать в зависимости от сложности профессии, а также от мотивации, способностей и случайных жизненных обстоятельств. Если человек добровольно или вынужденно меняет профессию, то он возвращается опять на этап адаптации, что показано на рисунке пунктирными стрелками. Стрелки ниже оси абсцисс обозначают, что, даже оставаясь в рамках одной профессии, субъект труда вынужден систематически оказываться в роли адепта, обновлять свой профессиональный опыт, каким бы значительным он ни был. Это требование продиктовано непрерывными процессами внедрения новых технологий, форм организации труда, орудий труда, правовых основ труда и пр. Каждая стадия характеризуется особой ролью, социальным статусом субъекта труда, типичными проблемами, которые изучают психологи труда и представители других направлений психологии (акмеологи, социальные психологи, педагогические психологи и пр.).



**Рисунок 1.** Стадии профессионализации личности в цикле овладения человеком одной профессией

Адепт (от лат. adeptus - постигший, посвященный в тайны учения) - человек, обучающийся в профессиональном учебном заведении, осваивающий азы профессиональных знаний и умений, а также

присваивающий систему профессиональных ценностей, свойственную для сообщества профессионалов [5, С. 103].

На наш взгляд, данная стадия развития субъекта труда является ключевой в развитии будущего профессионализма, т.к. то, что будет заложено в качестве профессионального фундамента в момент профессионального обучения, то станет стартом в развитии профессионального самосознания и компетентности у самостоятельно действующего профессионала.

Период обучения в вузе является важной составляющей процесса профессионализации, будущий специалист получает необходимые знания, умения, навыки, оценивает свое Я - реальное и Я - идеальное в будущей профессиональной деятельности, стремится стать настоящим профессионалом. Для этого ему необходимо создать образ профессии.

Рассматривая подходы к изучению образа профессии, можно отметить, что данному понятию каждый из авторов дает свое определение, где образ профессии выступает как система, состоящая из взаимодополняющих компонентов (Е.А. Климов, А.А. Гопкало, Е.Ф. Платаш), как некое образование, формирующееся в процессе профессионального становления и развития (С.В. Зиброва, М.Н. Рыбникова), и как представления человека о своей профессии (А.М. Сосновская, Н.В. Курбет).

При рассмотрении образа профессии необходимо определить структуру компонентного состава данного образования. В большинстве случаев, в структуре образа профессии встречается содержание когнитивного компонента (С.В. Зиброва, Н.В. Курбет, Е.Ф. Платаш), так как образ профессии не сможет возникнуть без определенных знаний о данной конкретной профессии, и мотивационного компонента (С.В. Зиброва, М.Н. Рыбникова, Е.Ф. Платаш), которое определяет осознанность выбора профессии, представления о профессиональном будущем, что также необходимо при формировании образа профессии. Редко встречаются, такие компоненты, как творческий, эмоциональный, социальный (Ю.П. Солодовников, Н.В. Курбет) [1].

В нашем случае мы будем рассматривать только когнитивный компонент структуры образа профессии. Данный компонент хорошо соотносится с одним из основных компонентов субъекта труда. В структуре основных компонентов человека как субъекта труда Е.А. Климовым выделено три основных: психические регуляторы труда, куда входят опыт, знания, умения, навыки, чувственные представления, ценностные ориентации, интересы, склонности, сознание Я, профессиональное самосознание; функциональные состояния в труде и индивидуально-личностные свойства [5, С. 117]. По мнению Е.А. Климова, психические регуляторы труда выступают в виде макродинамики в онтогенезе субъекта труда. Исходя из утверждения Е.А. Климова о том, что образ в широком смысле не обязательно некая визуализация, но любая субъектная модель реальности, субъективная модель чего-либо, можно сделать вывод о том, что образ профессионала - это своего рода субъективная модель профессионала, тесно связанная с представлениями о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах, занимают одно из центральных мест. Что касается профессии психолога, то сама личность психолога выступает в качестве одного из основных инструментов его работы [3].

С.В. Зиброва рассматривает образ профессии как внутреннее образование, имеющее характер обобщенности, отражающее становление профессионального сознания как субъектного, личностного процесса, с одной стороны, и соответствующее внешнему, специфическому содержанию конкретной профессиональной деятельности - с другой стороны.

В качестве такой структуры у студентов С.В. Зиброва выделяет образ будущей профессии, который является отражением в сознании учащегося основного содержания его будущей профессиональной деятельности. Образ определяется как субъективная картина мира или его фрагментов [4].

Образ профессии - это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. Содержание этого понятия составляют такие признаки, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую (общественную значимость профессии, перспективу профессионального и социального роста), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным, деловым и организационным качествам) стороны профессии. Можно утверждать, что человек «нашел свое место», когда он представляет, где и кем будет работать, что от него требуется [6].

В проводимых практических занятиях по дисциплинам профессионального цикла возможно получить множество данных по психологическим особенностям обучающихся и использовать их в их профессиональном развитии. Так, в рамках занятий по дисциплине «Методология и методы социально-психологического исследования» мы изучали представления курсантов об идеальном психологе. Образ профессионала является ориентиром в становлении будущего психолога. В качестве испытуемых выступили курсанты ведомственного вуза (ВИПЭ ФСИН России) 3 курса психологического факультета в количестве 23 человек в возрасте от 19 до 20 лет. Им было предложено заполнить методику личностного дифференциала [2]. Методика представляет собой бланк, на котором размещена 21 полярная черта личности, между ними на каждой строке размещены цифры (3, 2, 1, 0, 1, 2, 3). Чем ближе расположена цифра к тому или иному слову, тем большую выраженность имеет данное качество в оцениваемом человеке. Бланк методики респонденты заполняли в два этапа: на первом этапе они оценивали степень выраженности качеств высокопрофессионального психолога, на втором этапе они оценивали степень выраженности данных качеств у самих себя в настоящее время. Целью практического занятия стало изучение представлений о личностных качествах психолога-профессионала и выявление степени соответствия собственных черт свойствам этого своеобразного «эталона».

**Перечень черт личности у психолога-профессионала и полученные значения по выборке в целом (n=23)**

| № п/п | Черта личности  | Медиана |
|-------|-----------------|---------|
| 1     | Обаятельный     | 2       |
| 2     | Сильный         | 2       |
| 3     | Разговорчивый   | 3       |
| 4     | Добросовестный  | 3       |
| 5     | Уступчивый      | 1       |
| 6     | Открытый        | 2       |
| 7     | Добрый          | 2       |
| 8     | Независимый     | 2       |
| 9     | Деятельный      | 3       |
| 10    | Отзывчивый      | 2       |
| 11    | Решительный     | 2       |
| 12    | Энергичный      | 2       |
| 13    | Справедливый    | 2       |
| 14    | Расслабленный   | 1       |
| 15    | Спокойный       | 2       |
| 16    | Дружелюбный     | 3       |
| 17    | Уверенный       | 3       |
| 18    | Общительный     | 3       |
| 19    | Честный         | 2       |
| 20    | Самостоятельный | 2       |
| 21    | Невозмутимый    | 2       |

Как видно из табл.1, из 21 противоположных по смыслу пары слов только 6 слов (28,6%) определены обучающимися как доминирующие в структуре референтной личности (получили значение 3 на первом этапе заполнения бланка) – это разговорчивый, добросовестный, деятельный, дружелюбный, уверенный и общительный. Курсанты считают, что высокопрофессиональный пенитенциарный психолог должен налаживать и поддерживать успешный психологический контакт с клиентом, независимо от его психотипа личности и его категории (осужденный или сотрудник). В этом помогают высокоразвитые личностные качества, связанные с коммуникабельностью: разговорчивый, дружелюбный и общительный. При этом было отмечено, что данные качества помогают начинать, продолжать и заканчивать беседу в нужном русле. Психолог способен управлять течением разговора, поддерживая благожелательную атмосферу, настраивая клиента на самораскрытие в необходимой степени для каждого конкретного случая. Беседа должна оставлять благоприятное впечатление у клиента, чтобы ему захотелось вновь прийти в кабинет психолога для обсуждения определенных тем, важных для клиента.

По качеству осуществления профессиональной деятельности, по мнению респондентов, психолог-профессионал должен быть добросовестным, деятельным, уверенным в правильности своих действий. Пенитенциарный психолог обязан добросовестно заполнять документацию, где адекватно отражены все мероприятия, проведенные с конкретным клиентом. Также профессионалу надлежит добросовестно прорабатывать каждый конкретный случай обращения. Психолог должен уметь организовывать, координировать и проводить индивидуальные и групповые мероприятия с каждой категорией клиентов.

Большая часть личностных черт (13 слов, что составило 62% от списка) должна быть развита на среднем уровне (получили значение 2 на первом этапе заполнения бланка). Сюда отнесены такие черты, как обаятельный, сильный, открытый, добрый, независимый, отзывчивый, решительный, энергичный, справедливый, спокойный, честный, самостоятельный и невозмутимый. В своей деятельности психолог должен быть в меру независимым, т.е. одновременно должен следовать определенным алгоритмам в предписанных ситуациях, использовать указанные в нормативно-правовых актах психодиагностические методики и формировать индивидуальный план психологического сопровождения, устанавливать частоту встреч с каждым клиентом в зависимости от результатов психодиагностики и изучения личных дел. Независимость проявляется в выборе профессиональной позиции пенитенциарного психолога в отношении конкретного клиента. Такие черты как решительный, энергичный, самостоятельный выступают в качестве ресурса для проявления независимости и силы личности пенитенциарного психолога в работе с осужденными.

Курсанты считают, что сверх меры развитые черты личности - открытый, добрый, отзывчивый, справедливый, спокойный, честный – будут скорее мешать профессионалу в его деятельности, он может стать жертвой манипуляции со стороны спецконтингента, может быть подвержен эмоциональному выгоранию. Поэтому перечисленные качества должны быть развиты на среднем уровне, это оптимальный уровень, позволяющий эффективно осуществлять практическую деятельность пенитенциарному психологу.

Далее курсанты оценивали свои качества (табл. 2).

**Перечень черт личности у курсантов-психологов и полученные значения по выборке в целом  
(n=23)**

| № п/п | Черта личности              | Медиана |
|-------|-----------------------------|---------|
| 1     | Обаятельный                 | 1       |
| 2     | Сильный                     | 2       |
| 3     | Разговорчивый               | 2       |
| 4     | Добросовестный              | 2       |
| 5     | Упрямый                     | 1       |
| 6     | Открытый                    | 2       |
| 7     | Добрый                      | 2       |
| 8     | Независимый                 | 1       |
| 9     | Деятельный                  | 2       |
| 10    | Отзывчивый                  | 2       |
| 11    | Решительный                 | 1       |
| 12    | Энергичный                  | 2       |
| 13    | Справедливый                | 2       |
| 14    | Расслабленный / напряженный | 0       |
| 15    | Спокойный                   | 1       |
| 16    | Дружелюбный                 | 2       |
| 17    | Уверенный                   | 2       |
| 18    | Общительный                 | 2       |
| 19    | Честный                     | 2       |
| 20    | Самостоятельный             | 2       |
| 21    | Невозмутимый                | 1       |

Обращает внимание отсутствие личностных черт, оцененных как доминирующие при оценке своих собственных качеств. В отличие от «эталона», обучающиеся в целом хуже себя оценили. Можно рассматривать полученные результаты как адекватную самооценку качеств, возможно, некоторые курсанты имеют заниженную самооценку. Вероятно, часть исследуемых курсантов хотят обладать теми или иными качествами, но не имеют на данный момент и приписывают их себе, другая часть – наоборот занижают свои качества, и не указывают их.

При обсуждении полученных результатов респонденты высказали мнение, что собственные качества нуждаются в развитии. При сопоставлении обоих списков по уровню развития совпало только 8 черт из списка (38%) – это сильный, открытый, добрый, отзывчивый, энергичный, справедливый, честный и самостоятельный. Самое большое расхождение с «эталонном» получила черта упрямство/уступчивость. Курсанты оценили свою черту в сторону упрямства, при этом считают, что данная черта скорее им мешает, чем помогает, т.к. мешает быть более гибким, у «эталона» отметили, что психолог должен быть более уступчивым. Респонденты полагают, что некоторую уступчивость, гибкость психолог может проявлять во взаимодействии с клиентами, с воспитательным отделом исправительного учреждения, чтобы добиться поставленной цели.

Далее были сопоставлены средние значения по перечням Я-реального и Я-идеального и выявлены значимые различия в их оценке респондентами (табл. 3).

**Средние значения по выраженности черт личности у психолога-профессионала  
и у курсантов-психологов**

| № п/п | Черта личности                | Ср.знач. у «эталона» | Ср.знач. у курсантов | Значение критерия U Манна-Уитни |
|-------|-------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------------------|
| 1     | Обаятельный                   | 1,87                 | 1,13                 | 131, p<0,01                     |
| 2     | Сильный                       | 1,9                  | 1,6                  | -                               |
| 3     | Разговорчивый                 | 2,34                 | 1                    | 145, p<0,05                     |
| 4     | Добросовестный                | <b>2,56</b>          | 1,69                 | 137, p<0,01                     |
| 5     | Уступчивый/ упрямый           | -0,26                | 0,65                 | 175, p<0,05                     |
| 6     | Открытый                      | 2,3                  | 1,22                 | 140, p<0,01                     |
| 7     | Добрый                        | 1,96                 | 1,39                 | -                               |
| 8     | Независимый                   | 1,69                 | 0,78                 | 172, p<0,05                     |
| 9     | Деятельный                    | <b>2,48</b>          | 1,39                 | 115, p<0,01                     |
| 10    | Отзывчивый                    | 2,26                 | 1,52                 | 152, p<0,01                     |
| 11    | Решительный                   | 2,26                 | 1,22                 | 123, p<0,01                     |
| 12    | Энергичный                    | 1,96                 | <b>1,78</b>          | -                               |
| 13    | Справедливый                  | 2,39                 | <b>1,96</b>          | -                               |
| 14    | Расслабленный/<br>напряженный | 1,17                 | 0,04                 | 149,5, p<0,01                   |
| 15    | Спокойный                     | 1,78                 | 0,91                 | 173, p<0,05                     |
| 16    | Дружелюбный                   | 2,39                 | <b>1,96</b>          | -                               |
| 17    | Уверенный                     | <b>2,52</b>          | 1,26                 | 96, p<0,01                      |
| 18    | Общительный                   | <b>2,48</b>          | 1,52                 | 141, p<0,01                     |
| 19    | Честный                       | 1,96                 | 1,57                 | -                               |
| 20    | Самостоятельный               | 2,22                 | <b>1,83</b>          | -                               |
| 21    | Невозмутимый                  | 1,87                 | 0,3                  | 118, p<0,01                     |

Выявлены значимые различия в оценке 14 черт личности. Доминирующее значение у высокопрофессионального психолога заняли такие черты, как добросовестный, уверенный, деятельный и общительный. У себя курсанты среди доминирующих черт обозначили такие черты, как справедливый, дружелюбный, самостоятельный и энергичный. Таким образом, можно констатировать полное расхождение между имеющимися качествами у респондентов и у «эталона». Наряду с этим можно отметить более низкое развитие всех представленных в перечне личностных черт в самооценке обучающимися. Полученные результаты показывают вектор дальнейшего профессионального развития курсантов-психологов как будущих профессионалов. Сами обучающиеся отмечают, что на первых этапах обучения приобретение теоретических и начальных практических знаний значительно увеличивает заинтересованность у них в познании различных сторон психологической деятельности. Поэтому идет активное знакомство с особенностями профессиональной деятельности психолога, с различными направлениями его деятельности. Ребята очень заинтересованы в самопознании и саморазвитии.

Полученные данные позволяют сделать несколько выводов.

Во-первых, образ психолога, как реального, так и идеального, является разнородным, имеются значимые расхождения, что в целом подтверждает многочисленные исследования о том, что образ профессионала очень отличается от самооценки своих качеств обучающимися в период профессионального обучения.

Во-вторых, наблюдается общая позитивная согласованность образа психолога. Особых недостатков в образе высокопрофессионального психолога не выделено, можно отметить наличие у курсантов тенденции к идеализации идеального психолога. В этом случае такое представление курсантов о пенитенциарных психологов является преувеличенным и несколько идеализированным. Возможно, именно такое представление об этой профессии было сформировано еще до поступления в вуз и послужило одной из причин поступления на психологическую специальность.

Таким образом, изученный и обсужденный на занятии образ профессии играет важную роль в процессе профессионализации курсантов, обретения ими собственной профессиональной идентичности.

Далее обозначим следующее направление в решении проблемы успешного формирования образа профессии. Имеется необходимость тщательного контроля уровня и качества профессиональной компетентности на раннем этапе профессионального развития специалиста психолога - этапе профессиональной подготовки. Осуществление данного контроля предполагает анализ системы профессиональной подготовки специалиста-психолога, анализ системы профессиональных, личностных качеств и свойств, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности и решение профессиональных задач, а так же выделение факторов, влияющих на профессиональное развитие специалиста. Так, согласно исследованию А.А. Гопкало («Динамика структуры и содержания субъективной модели профессии психолог на разных этапах профессиональной подготовки»), при анализе системы профессиональной подготовки психолога можно выделить проблему определения содержания обучения с учетом основных характеристик профессиональной деятельности, обусловленных спецификой профессиональных задач (структура, содержание, цели, требования и т.д.) [6].

Формирование образа профессии у курсантов является критерием его профессионализации, его готовности к выполнению определенных социальных функций, так как степень его сформированности определяет уровень отчетливости цели деятельности молодого человека. Развитие этих представлений, насыщение их профессиональным содержанием позволяет уточнить цель деятельности и таким образом оформляет процессы внутренней детерминации, то есть имеет мотивирующее значение. До недавнего времени идеальный образ профессии во многом был связан с образом конкретных людей и их

профессиональной «биографией», их определенными профессиональными ценностями, что способствовало профессиональной идентификации.

В рамках высшей школы процесс профессионального развития специалиста является не стихийным, а регулируемым и управляемым посредством формирования субъективной модели профессии или образа профессии. Успешность профессиональной подготовки определяется адекватностью этого образа, лежащей в основе модели познавательной деятельностью, формирование которой обуславливают особенности структурно-функциональных (тип мышления, стиль мыслительной деятельности) и операциональных компонентов («направление - путь» решения задачи) мышления курсантов на разных этапах профессиональной подготовки, а также особенности структуры профессиональных мотивов (сбалансированность, структурированность).

Адекватность субъективной модели профессии обуславливает не только совокупность дисциплин учебной программы, содержание дисциплин, объем аудиторных часов, но и порядок их расстановки в процессе профессиональной подготовки, а также референтометрическая группа профессорско-преподавательского состава. Значимость упомянутых факторов требует особой тщательности и системности в разработке учебных планов, учете потребностей рынка труда и «реального сектора экономики». Необходимо изменение и в методиках преподавания (предпочтение проблемно-ориентированному подходу); в качественной стороне подлежащих самостоятельному выполнению курсантами заданий (на наш взгляд, большая часть самостоятельной работы должна выполняться «неаудиторно» и не сводиться к тестам, а предполагать выполнение проектов, близких по содержанию к реальной профессиональной деятельности, что будет способствовать как развитию деловых качеств, так и более адекватному образу будущей профессии).

На примере нашего факультета, который осуществляет подготовку психологов для уголовно-исполнительной системы, мы хотим показать успешность составления учебного плана, который в полной мере отражает требования к подготовке специалистов данного профиля. Так, в рамках дисциплины «Введение в профессию» курсанты имеют возможность не только теоретически познакомиться с основными направлениями деятельности пенитенциарного психолога, но посредством выездных занятий в исправительные учреждения увидеть особенности их работы на практике. Все предусмотренные учебным планом практики (учебная, производственная и преддипломная) привязаны к конкретному пенитенциарному учреждению. Все курсанты обязаны выполнять функционал пенитенциарного психолога в рамках освоенных знаний, умений и владений, что позволяет им отработать практические навыки работы с категориями осужденных и сотрудников, освоить работу со специализированной программой «Автоматизированное рабочее место пенитенциарного психолога». Курсанты получают опыт проведения индивидуальных и групповых занятий: консультирование, тренинги, психодиагностика, психокоррекционные занятия, элементы психотерапевтических упражнений, арт-терапия в разных ее формах и многие другие формы работы, которые используются пенитенциарными психологами на местах. В рамках просветительского направления обучающиеся готовят лекции с их последующим проведением в рамках служебной подготовки для сотрудников исправительных учреждений. Кроме этого, на учебных занятиях, а в последующем на практике курсанты знакомятся и осваивают документооборот, который регламентирован многочисленными нормативно-правовыми актами. Помимо учебных занятий профессионального цикла курсанты активно вовлечены в освоение специфических дисциплин, таких как огневая, тактико-специальная подготовка, освоение боевых приемов самбо, которые позволяют стать обучающимся настоящими сотрудниками уголовно-исполнительной системы.

Таким образом, реальный учебный процесс выступает целостным, когда изучение различных дисциплин связано друг с другом, содержание теоретических и практических курсов взаимосвязано. Цели обучения отражают в полной мере социальные функции будущей практической деятельности и на протяжении всего периода обучения формируют достоверный образ профессии.

Литература:

1. Володина К.А. Изучение образа профессии у студентов-психологов // Концепт. – 2013. – № 7 (июль). – ART 13149. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13149.htm>.
2. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. - Самара: БАХРАХ-М, 2003. - 272 с.
3. Ксенда О.Г. Образ психолога в представлении студентов-психологов // Психологический журнал. – 2010. - №2. - С. 55-59.
4. Литвиненко О.В. Исследование представлений о профессии в современной психологии: образ будущей профессии у студентов // Научно-исследовательская работа. – 2007. – №5 – С. 65-68.
5. Носкова О.Г. Психология труда / Под ред. Е.А. Климова. – 5-е изд. Стер. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
6. Фофанова Г.А. Проблема формирования образа профессии студентов-психологов в условиях реорганизации высшего образования. - URL:С.54-56 <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/93252/1/>



## ГЛАВА 34. ОПЫТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Степаненко Лариса Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования»  
«Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск)

Аннотация. В данном исследовании предложена проблема социокультурной адаптации обучающихся и преподавателей в высшей психолого-педагогической школе, переживающей модернизационные процессы. В понятии «социокультурная адаптация» мы выделяем связь системы образования с социальными вызовами времени; изучение и выделение культурных опор в контексте идеи «наследование и переосмысление» опыта прошлого; максимальное раскрытие личностных качеств обучающегося; изменения в методах, формах педагогического подхода к обучающимся. Изучение проблемы социокультурной адаптации позволит выявить связь опыта прошлого и возможностей его применения в современных условиях, обозначить перспективы развития.

Ключевые слова: модернизация, социокультурная адаптация, традиция, инновация, конкурентноспособность.

Annotation. In this study, the problem of socio-cultural adaptation of students and teachers of higher psychological and pedagogical school, which is experiencing modernization processes is proposed. In the concept of «socio-cultural adaptation» we highlight the relationship of the education system with the social challenges of time; study and allocation of cultural supports in the context of the idea of «inheritance and rethinking» of the past experience; maximum development of personal qualities of the student; changes in methods, forms of pedagogical approach to students. The study of the problem of socio-cultural adaptation will reveal the relationship of the past experience and the possibilities of its application in modern conditions, to identify prospects for development.

Keywords: modernization, socio-cultural adaptation, tradition, innovation, competitiveness.

Актуальность выбранной темы исследования «Опыт социокультурной адаптации обучающихся и преподавателей в условиях модернизации российской высшей школы» обусловлена тем, что отечественное высшее профессиональное образование на протяжении последних трех десятилетий переживает активные процессы реорганизации структуры и переосмысления концептуальных основ содержания. В связи с тем, что модернизация продолжается и сегодня, судьба высшего профессионального психолого-педагогического образования волнует всех, кто становится непосредственным участником учебно-воспитательного процесса.

Высшая психолого-педагогическая школа на рубеже XX – XXI вв. и в 2010-х гг. пережила кардинальные структурные изменения, перейдя на многоуровневую систему образования, а также получила новое дидактическое оформление, единицами которого стали актуально сформулированные цели, задачи, специфика содержания, традиционные и инновационные методы, формы и направления организации образовательного процесса. Современная образовательная практика многое утратила в силу объективных причин – принципиальных изменений, произошедших в российской социально-культурной среде на рубеже XX – XXI вв. в связи с кардинальными преобразованиями жизни социума, потерей устойчивой идеологической скрепы и поисками новых парадигм бытия, развития концепции глобализации. Все это открыло возможности для изучения организационно-педагогического опыта прошлого и выявления возможностей его применения в современных условиях. В современных реалиях российская высшая психолого-педагогическая школа обогатилась не только принципиально новым теоретическим, но и практическим опытом, пройдя через отрицательные и положительные уроки сложнейшего эксперимента. Именно это позволило нам рассматривать его как целостное систематизированное направление в процессе модернизации высшей школы. Изучение педагогического опыта организации и построения высшей психолого-педагогической школы сегодня позволило выйти на важнейшую проблему – социокультурной адаптации, раскрытие которой выявляет связь опыта прошлого и возможностей его применения в современных условиях, обозначает перспективы развития.

В понятии «социокультурная адаптация» в данном исследовании мы выделяем следующие аспекты:

– связь системы высшего психолого-педагогического образования с социокультурными вызовами времени;

– развитие высшей психолого-педагогической школы в контексте поиска новых духовных скреп, новой идеологической парадигмы;

– изучение и выделение культурных опор в контексте «наследование и переосмысление» опыта прошлого;

– максимальное развитие личностных качеств обучающегося, способного ответить на социокультурные вызовы времени;

– изменения в методах, формах педагогического подхода к обучающимся.

Встраивание самой высшей психолого-педагогической школы в процесс модернизации заключается в следующем:

– структурном и содержательном обновлении на основе сохранения высшего образования обучающихся как внутренне целостной системы, обогащенной уровневостью и интегративностью (бакалавриат и магистратура). Каждый из структурных образующих этой системы имеет свое функциональное назначение в ходе активного учебно-воспитательного процесса и выстроен на основе актуализации компетентностного подхода (освоения обучающимися профессиональных и общекультурных компетенций);

– сохранении направленности высшего образования на осуществление развития личности обучающегося, способной своей деятельностью ответить на социокультурные вызовы времени, и обладающей:

- профессиональной эрудицией;

- общекультурным тезаурусом;

- социальной и культурной адаптированностью (умением ориентироваться в социально-культурной среде, выделяя приоритетные направления и виды деятельности, осваивать приходящие новые формы организации жизни);

- способностью конкурировать, которая вырабатывается в активном учебно-воспитательном процессе с акцентированием внимания на обучающихся и воспитательных задачах с учетом социально-культурных тенденций времени. В частности, в силу того, что и сегодня актуализировано самим временем понятие «рынок труда», необходимо усилить идею воспитания конкурентной личности – формировании в ней способности к активному самообразованию и самореализации.

Таким образом, актуальность исследования определяется потребностью в комплексном анализе развития высшей психолого-педагогической школы, – ее структурного оформления, специфики содержания, условий раскрытия творческого потенциала обучающихся, подготовки психолого-педагогических кадров, – необходимом для обозначения возможностей применения накопленного положительного опыта в современной психолого-педагогической практике.

Проблема данного исследования видится в изучении положительных и отрицательных уроков адаптации высшей психолого-педагогической школы к современным социокультурным реалиям и возможностей использования позитивного теоретического и практического педагогического опыта в дальнейшей образовательной деятельности.

Цель – организация совместной деятельности участников образовательного процесса (обучающихся и преподавателей) для максимального раскрытия их творческого потенциала в ходе социокультурной адаптации.

Объектно-предметная область – российская высшая психолого-педагогическая школа, переживающая процессы обновления нормативно-правовой базы, структуры и концептуальных основ содержания, отвечающая на социокультурные вызовы времени.

Гипотеза. В данной работе мы исходили из предположения о том, что опыт развития российской высшей психолого-педагогической школы может быть эффективно использован в современной практике, если проведен комплексный анализ составляющих учебно-воспитательного процесса (нормативно-правовой базы, дидактического инструментария), постоянно находятся в поле зрения теоретико-методологические положения, коррелируются традиционные и инновационные методы организации, осуществляется прогнозирование возможностей применения накопленного опыта на современном этапе (на основе соотношения принципов, целей, задач, содержания, направлений и организационных форм).

Задачи:

1. Создание в ходе активного учебно-воспитательного процесса условий для выявления творческого потенциала обучающихся в плане приобретения профессиональных компетенций и обогащения социокультурного тезауруса.

2. Введение эффективных форм повышения квалификации преподавательского состава.

3. Разработка дидактического инструментария модулей (дисциплин) с учетом современных требований и теоретическое осмысление корреляции традиционных и инновационных методов, вводимых в образовательный процесс.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– современная методология научно-педагогических исследований М. В. Богуславского [7], В. И. Загвязинского [11], Л. А. Степашко [13, 14] и др., необходимая при организации и построении нашего исследования;

– идеи формирования основ духовности отечественных и западноевропейских педагогов и мыслителей – Ш. А. Амонашвили [1 – 3], Э. Берна [5], П. П. Блонского [6] и др., которые позволили нам рассматривать современное высшее психолого-педагогическое образование в контексте проблемы социокультурной адаптации;

– теории развития личности и деятельности Л. С. Выготского [8 – 11], А. Н. Леонтьева [12], П. Вествуда [16], С. Нильсона, С. Фечерстона, А. Миррау [17] и др., которые составили основу идеи раскрытия творческого потенциала личности обучающихся.

Приоритетными для автора были принципы научной объективности и историзма, которые предопределили стремление к непредвзятому рассмотрению условий построения и организации образовательного процесса, позволили оценить подлинный вклад преподавателей, подвижническая деятельность которых обусловила организационное и содержательное оформление отечественной высшей психолого-педагогической школы на современном этапе. Автор руководствовался идеей о том, что данное исследование основывается на принципах взаимосвязи и взаимообусловленности политических, экономических, культурных факторов, позволяющих выявить широкий контекст тех явлений и событий, на фоне которых происходит процесс развития отечественной высшей психолого-педагогической школы. Именно это позволило выйти на ключевую проблему социокультурной адаптации, которая продиктована вызовами времени.

В исследовании использовались методы анализа нормативно-правовых документов, академического психолого-педагогической литературы, позволившие представить высшее образование в широком социально-культурном контексте; типологический, проблемный подходы, необходимые при изучении процессов развития высшего психолого-педагогического образования в контексте модернизации; пути обобщения и прогнозирования, позволившие определить перспективы применения положительного историко-педагогического опыта в современных условиях.

Научная новизна в изучении данной темы заключается в том, что проведен комплексный анализ развития высшего психолого-педагогического образования в контексте происходящих модернизационных процессов, направленных на соответствие социокультурным вызовам времени, а конкретно:

- структурное оформление психолого-педагогического образования позволяет констатировать новую форму – уровневости и интегрированности – начальные, средние профессиональные учебные заведения – лицеи, колледжи сложились как структурные подразделения высших учебных заведений, а бакалавриат и магистратура как уровни высшего профессионального образования;

- обновление концептуальных основ содержания, вариативность методического обеспечения учебно-воспитательного процесса позволили выявить основные подходы к организации и построению дидактически целостного процесса (с определением целей и задач, направленных на раскрытие творческих способностей обучающихся; специфики содержания, связанной с получением профессиональных и социокультурных знаний, приобретением умений анализа и обобщения информационного материала, развитием навыков практического применения полученных теоретических знаний и умений; индивидуализированных и

дифференцированных форм обучения и воспитания; практико-ориентированной направленности учебно-воспитательного процесса);

- психолого-педагогическое образование получило развитие благодаря преемственной образовательной и просветительской деятельности преподавателей, объединения широкой педагогической общественности в профессионально-творческие союзы, активизации форм обмена педагогическим опытом с постепенным расширением географии взаимодействия (показательные занятия, методические семинары, конференции, олимпиады, смотры-конкурсы).

Теоретическая значимость. Существующие представления о модернизации высшего психолого-педагогического образования дополнены тем, что анализ его состояния на современном этапе позволил констатировать новую структурную и содержательную целостность на основе принципов интегрированности, уровневости, систематизации, преемственности. Рассмотрение образовательного процесса как практико-ориентированного в конечной своей цели позволило коррелировать введение эффективных традиционных и инновационных методов обучения и воспитания как максимально востребованных для выявления творческого потенциала обучающихся, что может актуализировать значимость проблемы подготовки будущих психолого-педагогических кадров. Для педагогического состава сегодня предоставлены широкие возможности через разные формы сотрудничества – конференции, мастер-классы, научные публикации, – изучения и обобщения положительных и отрицательных уроков, анализа перспективных методов и форм, использования позитивного педагогического опыта в собственной практике.

Практическая значимость состоит в выявлении положительного опыта в развитии высшей психолого-педагогической школы, который может быть использован в ходе построения эффективной педагогической, организационной деятельности на современном этапе:

- педагогическая деятельность автора осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта;
- на основе материалов исследования разработаны учебные пособия автора культурологии, этнологии, отечественной истории;
- материалы исследования могут служить научной и документально-фактологической базой при написании монографий, учебников и учебных пособий, посвященных вопросам организации и построения учебно-воспитательного процесса.

Достоверность научных результатов. Проводя комплексный анализ состояния высшего психолого-педагогического образования на сегодняшний день, мы характеризуем его как самостоятельное направление, обладающее общими для отечественного образования принципами построения и развития, исторически сложившимися, обновленными в ходе модернизации, получившими организационно-педагогическое закрепление в современной практике, а именно: типизации (введения новых типов учебных заведений – лицеев, колледжей), интегрированности (вхождение учебных заведений начального или среднего профессионального образования в качестве структурных подразделений в высшее звено), уровневости (бакалавриат – магистратура). Все эти принципы по-разному высвечивают внутреннюю логику развития высшего психолого-педагогического образования, которая скреплена главной идеей – преемственности (исследования и творческого переосмысления опыта прошлого) и социокультурной адаптированности к вызовам времени. Изучив опыт построения и функционирования высшей психолого-педагогической школы, мы попытаемся увидеть его применение в современной практике и обозначить перспективные пути развития в плане использования традиционных и инновационных методов, правильной их корреляции, критического осмысления процесса технического сопровождения электронными учебно-методическими комплексами. Поэтому мы и сегодня рассматриваем данное направление в контексте тех процессов, которые происходят в отечественном образовании в целом.

Аспекты, связанные с данной темой исследования, – социокультурной адаптацией обучающихся и преподавателей в контексте модернизации высшей психолого-педагогической школы, – могут быть представлены по следующим направлениям: структурные преобразования высшей школы, раскрытие творческого потенциала и формирование личностных качеств обучающихся; традиционные и инновационные подходы к организации учебно-воспитательного процесса, направленного на подготовку квалифицированного, компетентного специалиста, способного отреагировать на социокультурные вызовы времени.

Магистральной в развитии российского образования последних десятилетий стала концепция модернизации, представленная в ключевых нормативно-правовых документах [15], скорректированная с учетом наследования опыта отечественной психолого-педагогической высшей школы и переосмысления его современной практикой. Само понятие модернизации в контексте (высшей психолого-педагогической школы) интерпретируется нами неоднозначно.

Во-первых, мы рассматриваем его как процесс кардинальных структурных преобразований, продиктованных включением России в единое образовательное пространство. В этом аспекте, цель структурной модернизации связана с преобразованием самой модели функционирования высшей школы – созданием двухуровневой системы (бакалавриата и магистратуры) и дальнейшими поисками ее устойчивого и поступательного развития в рамках регулирования нормативно-правового поля и изучения ситуации на рынке труда. На сегодняшний день сложившаяся двухуровневая структура высшей школы выявляет проблемы востребованности бакалавриата на рынке труда (в связи с острой конкуренцией между бакалаврами и магистрантами) и необходимости принятия оперативных решений в самой подготовке специалистов такого уровня.

Во-вторых, понятие модернизации предполагает изменения концептуальных основ содержания. Данный процесс продиктован формированием единого образовательного пространства. Именно этим вызвано динамичное обновление на протяжении последних десяти лет нормативно-правовой базы и переход к новым вариантам Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) от второго поколения к третьему. Каждое поколение ФГОС адаптировано к современным вызовам времени. Кроме этого, процесс совершенствования содержания предполагает введение новых образовательных технологий – активное использование мультимедийных средств, электронных учебно-методических комплексов – в качестве методического сопровождения. Следовательно, в содержательном преломлении идеи модернизации выделены те ключевые позиции, которые определяют качество высшего психолого-педагогического образования на современном этапе.

В-третьих, понятие модернизации включает и развитие личности обучающегося в плане формирования систематизированных знаний, умений и навыков, познавательных и созидательных способностей, приобретения и расширения опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, – встраивание ее весьма динамичную и быстро развивающуюся социокультурную среду.

В-четвертых, понятие модернизация выявляет необходимость совершенствования процесса подготовки и переподготовки педагогических кадров. Это достаточно чувствительная проблема связана с насущной потребностью повышения статуса преподавателя, изменением самого отношения к педагогическому корпусу и рассмотрением его как главного транслятора информации. Непосредственно деятельность преподавателя направлена на достижение нового качества работы с полученной информацией благодаря расширению информационного поля, вариативности форм и методов, индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, практико-ориентированной составляющей, технологизации учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому активизация форм обмена педагогическим опытом с расширением межкультурного взаимодействия направлена на повышение социального статуса и профессионализма педагогических кадров высшей школы.

Следовательно, в связи с расширенной интерпретацией понятия модернизации как охватившего все уровни образовательного процесса, нами выделены ключевые аспекты. А именно: уровневость образования и качество его содержательного наполнения должны обеспечивать социокультурную адаптивность всех его участников; высшее психолого-педагогическое образование должно быть встроено в социокультурный контекст жизни и чутко реагировать на принципиальные изменения; процесс ускорения темпов развития общества за счет привлечения новых технологий во все сферы жизнедеятельности, обеспечивающий вхождение в постиндустриальное пространство, активная информационно-атакующая социокультурная среда, интенсивное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, – все это в проекции на высшее психолого-педагогическую школу задает ей принципиально иной темпоритм развития.

Поэтому, поставленная нами в данном исследовании проблема социокультурной адаптации всех участников образовательного процесса актуализирует необходимость качественной подготовки компетентного корпуса психолого-педагогических кадров – высоконравственных, с развитым чувством социальной ответственности и долга, инициативных и творческих людей, открытых к сотрудничеству, обладающих мобильностью (готовностью к самореализации), оперативностью реагирования и ориентированностью в социально-культурной ситуации.

В связи с этим, остановимся более подробно на решении выше обозначенных в данном исследовании задач.

*Первая задача*, сформулированная как создание в ходе активного учебно-воспитательного процесса условий для выявления творческого потенциала обучающихся в плане приобретения профессиональных компетенций и обогащения социокультурного тезауруса, предполагает то, что психолого-педагогическая деятельность по своему содержанию отражает кардинальную перестройку сознания в контексте социокультурных ориентиров времени. Сегодня особенно актуальной становится проблема развития активного типа человека – инициатора, творца, деятеля, его живого отношения к социально-культурной среде с обостренным ощущением причастности к процессам, происходящим в ней. Поэтому целью психолого-педагогического образования становится воспитание человека познающего, эрудированного, способного творчески мыслить и применять полученные знания в практической деятельности. В психолого-педагогической сфере особенно важна личность, отличающаяся активностью восприятия и действия.

В связи с этим, в систему целеполагания подготовки психолого-педагогических кадров высшей школы, отвечающей на вызовы современного общества входит: отношение к личности обучающегося как субъекту образования; развитие его творческих качеств – способности к поиску новизны, эвристичности, нестандартным решениям, самобытному проявлению; выявление конструктивных навыков конкурентности; формирование компетенций и профессиональной эрудированности; умение вести диалог, коммуникабельность и толерантность. Все это и составляет основу социокультурно адаптированной личности обучающегося.

В связи с расширенным полем целеполагания формулируются и задачи:

– сохранение принципа природосообразности личности обучающегося и бережное выявление его задатков и развитие способностей;

– раскрытие креативных качеств личности обучающегося и создание креативной среды – психологической свободы для реализации творческого потенциала: нестандартных идей, мыслей, действий, стимулирование способности самостоятельно находить нестандартные решения;

– развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через глубокое погружение в информационно-аналитическое поле: активное приобщение к чтению и конструктивной аналитической работе с прочитанным материалом для активизации памяти, мыслительного аппарата и динамизации речевой моторики;

– воспитание коммуникативных качеств: умения общаться на профессиональном языке, умение выстраивать и вести линию диалога, уважительно относиться к мнению собеседника, – в чем и состоит культура общения;

– формирование навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучающихся через самостимулирование к расширению информационного поля знаний, эвристичности и поисковости, аналитической деятельности, обогащению общекультурного тезауруса и речевой культуры;

– активное привлечение современных технологических средств в процесс самообразования, но, главное, использование их в качестве технического сопровождения, а не подмены ими процесса мыслительно-аналитической работы и речевого развития;

– самостоятельный поиск востребованных форм деятельности на рынке труда – как результат сложившегося специалиста, способного к дальнейшей самореализации.

Поэтому конечной целью активного учебно-воспитательного процесса личности обучающегося с учетом полученных профессиональных и общекультурных компетенций является его социокультурная адаптированность в дальнейшей жизни.

В решении *второй задачи*, связанной с введением эффективных форм повышения квалификации преподавательского состава высшей психолого-педагогической школы мы отмечаем, что подготовка квалифицированных психолого-педагогических кадров (учителей, преподавателей) направлена на решение

комплекса воспитательных, обучающих, развивающих, просветительских задач, нацеленных, в первую очередь, на формирование молодого поколения – его профессиональных компетенций и духовных ориентиров. На основе понимания этого механизма трансляции знаний и осуществления преемственной связи поколений не только в плане передачи опыта, но и взаимообогащения.

Поэтому преподаватель должен обладать профессиональной эрудицией и общекультурным тезаурусом (багажом знаний). Его миссия связана с необходимостью раскрытия творческих способностей личности обучающегося, нахождением для него индивидуальной методики обучения (что и составляет принципы дифференциации и индивидуализации обучения). Преподаватель должен не просто передать технический арсенал – непосредственно приемы, навыки в овладении языком данной профессии, но развивать в обучающемся способность к мыслительно-аналитической, образно-ассоциативной, чувственно-эмоциональной активности, в связи с тем, что специфика психолого-педагогической деятельности в основе своей контактна, пронизана диалогом, который необходимо уметь выстраивать, используя весь личностный, профессиональный и общекультурный арсенал. Пробуждение в личности обучающегося способности к раскрытию гаммы чувств и эмоций, к мыслительной активности, к развитию памяти и речевой моторики, к коммуникативным навыкам, – вся эта системообразующая цепь видится одной из важных составляющих в организации методического сопровождения процесса обучения и воспитания. В этом аспекте задача преподавателя связана с отслеживанием не только освоения личностью обучающегося этой методической базы, но и дальнейшего приращения знаний, умений и навыков. Специфика психолого-педагогического обучения и воспитания заключается в том, что сам преподаватель должен вести активную профессиональную деятельность – быть участником конференций, мастер-классов, открытых занятий, научных публикаций. Именно такая позиция способствует выстраиванию профессиональных взаимоотношений преподавателя и обучающегося: освоению профессиональных компетенций, расширению эрудиции и обогащению тезауруса, введению новых эффективных методик обучения и воспитания.

Деятельность преподавателя направлена на формирование основ духовности личности обучающегося, противостояния поверхностному отношению к жизни и девальвации её ценностей. Принимая во внимание то, что многое в современной психолого-педагогической высшей школе возникает стихийно, в порыве революционного творчества, эксперимента, мы особо выделили появление таких методов и форм, которые способствуют более тесному взаимодействию преподавателя и обучающегося, а именно:

- рефлексивный диалог как основа общения;
- техническое сопровождение как создание визуальной картины для полноты восприятия информации;
- обязательное изучение и теоретико-практическое осмысление новых методов и форм в психологии и педагогике.

Решение *третьей задачи*, направленной на разработку дидактического инструментария модулей (дисциплин) с учетом современных требований и теоретическое осмысление корреляции традиционных и инновационных методов, вводимых в образовательный процесс, происходит при опоре на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения.

Сохранение дидактической целостности учебно-воспитательного процесса осуществляется на основе:

- соотнесенности целей и задач,
- специфики содержания (суть которого состоит в приобретении знаний, умений и навыков об основах профессии, освоения и расширения профессиональных и общекультурных компетенций),
- использования совокупности методов обучения и воспитания, направленных на развитие не только творчески ориентированной личности, но и социокультурно адаптированной к весьма сложным требованиям времени в связи с актуализацией самого понятия «рынок труда»,
- развитие творческой активности обучающихся через освоение новых направлений и форм практической психолого-педагогической деятельности.

Сегодня расширение содержательного (или даже информационного) поля происходит в направлении межпредметного взаимодействия. Самим временем актуализирована идея формирования информационного капитала личности, современного типа мышления. В проекции на развитие личности обучающегося в высшей психолого-педагогической школе это просматривается в опоре на его информационно-аналитическую активность, раскрытие разноплановых творческих способностей и коммуникативных качеств. В том, что психолого-педагогическое образование сегодня становится полем активного взаимодействия разных методов и форм – состоит идея эффективного обучения и воспитания. Она реализуется через изначально видение учебно-воспитательного процесса как творческого, развивающего разные виды мышления – информационно-аналитического, конструктивного, чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного. Именно такой подход сегодня актуализирован практикой и способствует формированию творческой личности обучающегося.

Анализ основ содержания психолого-педагогического образования позволил выйти на общие методические принципы обучения и воспитания, сохраняемые современной педагогической практикой. Методическую основу процесса обучения составляет сотворчество преподавателя и обучающегося, в основе которого лежат принципы дифференциации и индивидуализации обучения. Практико-деятельностная сторона психолого-педагогического образования основана на тесном процессуальном взаимодействии преподавателя и обучающегося, и направлена на освоение новых методов обучения, введение организационных форм, вовлечения в социокультурную жизнь с целью выявления профессиональной компетентности, социокультурной адаптированности, творческого отношения к выбранной деятельности. Ее основу составляют принципы, не утратившие актуальности сегодня:

- преемственности, который просматривается в сохранении и обновлении дидактических единиц в соответствии с изменением системы целеполагания в связи с требованиями времени – квалифицированный специалист, творчески ориентированный, социально и культурно адаптированный, профессионально эрудированный, конкурентноспособный;
- индивидуализированного и дифференцированного подходов к обучению и воспитанию.

*Следовательно*, анализ организации учебно-воспитательного процесса позволяет выделить в нем нацеленность на личностный рост-развитие всех его участников, на взаимообогащение живому общению, активизации диалоговых форм.

*Таким образом*, комплексный анализ построения и организации высшей психолого-педагогической школы в реалиях современного времени позволил подтвердить то, что вне традиций движение вперед

практически невозможно. Теоретико-практическое изучение опыта прошлого, извлечение положительных и отрицательных уроков, преодоление негативных моментов в организации и функционировании отечественной высшей психолого-педагогической школе должно составлять основу ее развития на современном этапе. Связь наследования и переосмысления, творческого обогащения опыта прошлых лет обеспечивает преемственность самого психолого-педагогического процесса.

Принципы организации и построения высшей психолого-педагогической школы, выделенные нами в ходе анализа, – интегративности и уровневости, преемственности, вариативности методов и форм, – характеризуют модернизационный процесс, не утрачивая актуальности во времени, и выводят высшую школу к новому уровню структурной и содержательной целостности.

Рассмотрев историко-педагогический опыт развития высшей школы в последние три десятилетия, мы можем констатировать, что он был связан с достаточно сложными и неоднозначными процессами структурного и содержательного оформления. Однако, мы считаем, что педагогическое творчество, проявленное в нем, настолько многогранно, что и на сегодняшний день его уроки не утрачивают актуальности, а неоднозначность их оценок открывает широкое поле деятельности для современных исследователей. Более того, само высшее психолого-педагогическое образование в силу специфики содержания видится значимым в плане духовной организации жизни молодого поколения, развития ценностных ориентиров, что и составляет духовную опору жизнедеятельности.

Необходимость вхождения, встраивания современного человека в систему рыночных отношений, актуализирует в высшей психолого-педагогической школе практическую направленность. Поэтому социокультурная адаптивность, профессиональная эрудированность, конкурентноспособность становятся ключевыми характеристиками личностных качеств, отвечающими на социокультурные вызовы сегодняшнего дня.

#### Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. – М.: Мастер – Банк, 2002. – 667 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2001. – 461 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни. Почему не прожить нам жизнь героями духа: Мысли в учительской: Уроки Шалва Амонашвили / Ш. А. Амонашвили. – М.: МГПУ, 2003. – 63 с.
4. Антропология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в / Под ред. И. А. Соловкова. – М., 1990. – С. 501 – 504.
5. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 220 с.
6. Блонский, П. П. Педагогика: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / П. П. Блонский. – М.: Владос, 2000. – 287 с.
7. Богуславский, М. В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. / М. В. Богуславский // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 114 – 167.
8. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
9. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
10. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1994. – 324 с.
11. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. – Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.
12. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1996. – 175 с.
13. Степашко, Л. А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат / Л. А. Степашко. – Хабаровск: ХГПУ, 2005. – 60 с.
14. Степашко, Л. А. Учитель и реформатор современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления / Л. А. Степашко. – Хабаровск: ХГПУ, 2003. – 114 с.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. [2011 - 2014].
16. Westwood P. What teacher need to know about teaching methods. – ACER Press, 2008. – 106 p.
17. Nilson C., Fetherston C.M., McMurray A., Fetherston T. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in children // Australian Journal of Teacher Education. – 2013. – № 7. – P. 1 – 17.

## ГЛАВА 35. РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Толкова Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области  
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению современных педагогических технологий в высшей школе. В работе актуализируется необходимость изучения педагогических технологий и технологизации образования. В статье рассмотрены основные классификационные группы педагогических технологий, их виды и типы.

Ключевые слова: образование, педагогические технологии, технологизация образования, обучающийся, педагога, высшая школа, оптимизация, инновации.

Annotation. This research is devoted to studying of modern pedagogical technologies at the higher school. In work need of studying of pedagogical technologies and technologization of education is staticized. In article the main classification groups of pedagogical technologies, their types and types are considered.

Keywords: education, pedagogical technologies, education technologization, student, teacher, the higher school, optimization, innovations.

В современном обществе происходит множество изменений в системе образования, которые ориентированы на мировое образовательное пространство. Эти изменения влекут за собой значительные преобразования в теории и практике педагогического образования. Вследствие этого может произойти смена образовательной парадигмы, поскольку начинает перерабатываться содержание, применяются как общепедагогические, так и инновационные подходы, т.е. целиком меняется подход к педагогической деятельности. При проектировании образовательного процесса в высшей школе все чаще используется технологизация образования. Данное утверждение подтверждается тем, что при проектировании ООП ВПО (основной образовательной программы высшего профессионального образования) мы должны указать образовательные технологии, которые используем при реализации большого количества видов учебной работы [2, с. 25].

Что же такое педагогические технологии и технологизация образования?

Технология (от др.греческого - искусство, мастерство, умение, слово, мысль) в узком смысле - это совокупность методов и приемов для достижения необходимого результата; в широком смысле - это применение научного знания для решения практических задач.

Под педагогической технологией мы понимаем системный подход к созданию, применению и определению всего педагогического процесса (преподавания и усвоения знаний). При этом возникает необходимость учитывать человеческие и технические ресурсы и их взаимодействие, что, в свою очередь, повлечет за собой оптимизацию инновационных форм обучения.

Что же подразумевает современная педагогическая теория и практика под технологизацией образовательного процесса? Технологизация - это важное направление в развитии образования, т.е. это систематизация процесса обучения через закрепление и приведение в педагогической деятельности целей, форм, методов, процедур и т.д.

Итак, технологизация образовательного процесса является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов. А педагогические технологии функционируют и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Из вышесказанного следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью педагога и студента (ученика), его структурой, средствами, методами и формами.

Для внесения ясности, необходимо остановиться на классификации педагогических технологий, используемых в педагогическом образовании. В современных научных изданиях широко представлены классификации педагогических технологий - Веры Георгиевны Гульчевской, Валентина Трофимовича Фоменко, Татьяны Ивановны Шаповой и Татьяны Михайловны Давыденко. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Герман Константинович Селевко [4, С. 39].

Ниже приведено краткое описание классификационных групп, составленное Г.К. Селевко.

Классификационные группы педагогических технологий:

1. По степени использования:

- общепедагогические;
- предметные;
- модульные.

2. По философской основе:

- материалистические;
- идеалистические;
- диалектические;
- метафизические;
- научные (сциентистские);
- религиозные;
- гуманистические;
- антигуманные;
- антропософские;
- теософские;
- свободного воспитания;
- принуждения и другие разновидности.

3. По ведущему фактору психического развития:

- биогенные;

- социогенные;
- психогенные;
- идеалистские технологии.

В современной педагогике принято считать, что личность человека формируется в результате комплексного воздействия социогенных, биогенных и психогенных факторов. Таким образом, нет таких технологий, которые использовали бы только какой-либо один фактор, метод, принцип, поэтому и педагогическая технология является комплексной. Однако нельзя не учитывать и то, что можно сделать упор на одну или другую сторону процесса обучения, в таком случае технология может стать характерной и получить своё название.

4. По научной концепции усвоения общепедагогического опыта выделяют:

- ассоциативно - рефлексорные;
- бихевиористские;
- гештальттехнологии;
- развивающие технологии;
- технологии нейролингвистического программирования;
- суггестивные технологии.

5. По ориентации на личностные структуры:

- информационные технологии (направленные на формирование);
- операционные (формирующие способы умственных действий);
- эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формируют сферы эстетических и нравственных связей);

- технологии саморазвития (формируют самоуправляющиеся механизмы личности);

- эвристические (направленные на развитие творческих способностей);

- приходные (формируют действенно-практические сферы).

6. Технологии различающиеся по характеру содержания и структуры:

- обучающие;
- воспитывающие;
- светские;
- религиозные;
- общеобразовательные;
- профессионально-ориентированные;
- гуманитарные;
- технократические;
- отраслевые;
- частнопредметные;
- монотехнологии;
- политехнологии;
- проникающие технологии.

Монотехнологии - это технологии, в которых учебный процесс направлен только на одну приоритетную концепцию. Технологии, составляющие которых зачастую включают в другие технологии и которые тем самым выполняют для них роль ускорителей, активизаторов, называют проникающими [1, с. 125].

7. Владимир Павлович Беспалько предложил классификацию педагогических технологий по типу организации и управления познавательной деятельностью. Взаимодействие педагога со студентом (учеником) может быть разомкнутым, циклическим, фронтальным, индивидуальным, вербальным или автоматизированным. Сочетание вышеуказанных признаков определяет следующие виды технологий (по В. П. Беспалько - дидактических систем):

1. Лекционное (классическое обучение).
2. Использование в учебном процессе аудиовизуальных технических средств.
3. Система "консультант".
4. Обучение с помощью учебной книги т.е. самостоятельная работа.
5. Система "малых групп" использование в учебном процессе групповых, дифференцированных способов обучения.
6. Использование в учебном процессе компьютерных технологий.
7. Система "репетитор" т.е. индивидуальное обучение;
8. "Программное обучение", для которого имеется заранее составленная программа.

Нельзя не отметить, что позиция обучающегося (ученика, студента), отношение к нему со стороны взрослого в образовательном процессе является важной стороной в педагогической технологии, о которой нельзя забывать. В современном педагогическом образовании можно выделить несколько типов технологий:

**Первый тип:** Авторитарные технологии (обучающий выступает субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучающийся (студент, ученик) - объект учебно-воспитательного процесса).

**Второй тип:** Дидактоцентрические технологии (отношения обучающий - обучающийся(студент) носят субъект - объектный характер. При применении данной технологии главным фактором формирования личности являются дидактические средства, кроме того существует приоритет обучения перед воспитанием).

**Третий тип:** Личностно - ориентированные технологии или антропоцентрические (отношения обучающий - обучающийся (студент) носят субъект - субъектный характер. То есть характеризуются гуманистической и психотерапевтической направленностью, и направлены на разностороннее, свободное, творческое развитие обучающегося(студента).

В рамках антропоцентрических технологий выделяют три самостоятельных направления (см. табл. 1).



## Направления антропоцентрических технологий

| ГУМАННО-ЛИЧНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ   | ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА  | ТЕХНОЛОГИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ   |
|---|--|--|
| Гуманистические, носят психотерапевтическую направленность на поддержку личности, помощь ей. Отвергают принуждение. | Демократические, направлены на равенство партнёров в субъектных отношениях педагог - ученик (студент). | Свободного воспитания, направлены на предоставление ученику (студенту) свободы выбора и самостоятельности. |

Четвертый тип: Эзотерические технологии (основаны на учении о "неосознаваемом", "подсознательном". В данном случае обучающийся (студент) сам становится центром информационного взаимодействия с Вселенной).

Несмотря на разброс существующих определений технологии обучения и несомненных различиях большого количества технологий, всегда остается неизменной ориентация на фиксированные цели и последующая разработка различных операций и действий, ведущих к достижению вышеуказанных целей. Кроме целей, мы должны выделить задачи. К педагогическим задачам любой технологии относятся:

1. Постановка целей обучения и воспитания, и на этой основе разработка содержания предмета.
2. Структурирование учебного предмета в виде блоков/ системы учебных элементов.
3. Определение уровней усвоения учебных элементов.
4. Определение исходного уровня знаний у учеников(студентов).
5. Использование адекватных методов и средств обучения, контроля и оценки при организации учебного процесса.

6. Выбор форм и средств управления познавательной деятельностью обучающихся.

Вадим Макариевич Монахов выделяет два важных признака технологии: степень гарантированности конечного результата обучения и процедурность проектирования той или иной формы учебного процесса. Кроме этого, он выделяет пять обязательных компонентов процедурного характера, которые составляют содержание технологической карты [3, с. 12]:

1. *Целеполагание:* вместо формального дозирования учебного содержания педагог самостоятельно выстраивает микроцели учебного процесса в границах заданной темы.
2. *Диагностика:* это установление того, смог ли достичь обучающийся поставленной микроцели.
3. *Самостоятельная деятельность обучаемых-* это дозируемые по объёму и сложности самостоятельные задания, ориентирующие обучающегося (студента) на различные уровни оценки своей деятельности.
4. *Логическая структура учебного процесса* – это панорама деятельности педагога и обучающегося, представленная через систему занятий по зонам ближайшего развития.
5. *Коррекция* - это система учебно-познавательной деятельности для обучающихся, которые при диагностике не выполнили требования стандарта.

Дмитрий Владимирович Чернилевский предложил описать педагогические технологии по единым психолого-педагогическим характеристикам (цели, сущности, механизма) (см. табл. 2).

Анализ обобщенных педагогических технологий

| Название педагогической технологии | Цель  | Сущность  | Механизм   |
|------------------------------------|---|---|--|
| Проблемное обучение                | - развить познавательную активность;<br>- развить творческую самостоятельность обучающегося.  | - целенаправленная и последовательная постановка познавательных задач перед обучающимся, при разрешении которых будут активно усваиваться знания.             | - метод поиска решения;<br>- метод постановки познавательных задач.  |
| Концентрированное обучение         | - создать психологически комфортное, приближенное к естественным особенностям человеческого восприятия обучение   | - блочная система изучения предметов  | - метод учитывающий динамику работоспособности учеников (студентов). |
| Модульное обучение                 | - обеспечить приспособление к индивидуальным особенностям и потребностям личности;<br>- обеспечить гибкость личностного развития;<br>- определить уровень базовой подготовки. | - технология направлена на самостоятельную работу обучающихся;<br>- для обучающихся разрабатывается индивидуальная учебная программа;<br>- модульная система. | - метод проблемного обучения;<br>- метод индивидуализации обучения.  |
| Развивающее обучение               | - развить личность и её способности.  | - ориентация образовательной деятельности на заложенные возможности обучающегося и их реализацию.   | - привлечение обучающихся к различным видам деятельности.            |
| Дифференцированное обучение        | - создать максимально оптимальные условия для выявления задатков, способностей обучающихся.   | - ориентация на усвоение программного материала (но не ниже стандарта).   | - метод индивидуализации образовательного процесса.                  |
| Активное (контекстное) обучение    | - организовать активность обучающихся.  | - ориентация на предметное и социальное содержание будущей деятельности.  | - метод активного обучения;<br>- метод моделирования деятельности.   |
| Игровое обучение                   | - личностно-деятельностный характер усвоения ЗУН (знаний, умений, навыков).   | - ориентация на самостоятельную познавательную деятельность.  | - игровые методы обучения.   |

Основная тенденция современного педагогического образования заключается в стремлении выйти за пределы традиционного обучения и найти новые пути к реализации основного понятия педагогики - учебного процесса. В 70-е годы XX века в педагогике начали применять технологический подход к решению дидактических проблем как организованного, целенаправленного, педагогического воздействия и влияния на учебный процесс в целом.

Непростая ситуация в применении педагогических технологий в общей педагогической практике объясняется тем, что педагогическая технология является абстрактным типом социальной нормы и сложной психолого-педагогической системой, требующей при внедрении соблюдения глубокого внутреннего порядка и системности [7, с. 68]. Осуществить педагогическую задачу такого уровня возможно лишь квалифицированному преподавателю, владеющему педагогическим мастерством. Из вышесказанного следует, что, вопросы становления субъектности педагога и повышение его профессиональной компетентности также входят в круг актуальных вопросов при изучении технологизации образования.

Любая технология - это важная часть педагогической системы, находящаяся с ней в определенном взаимодействии – одновременном и диахромном [8, с. 47]. Технологизация образования должна не противопоставляться традиционному образованию, а развиваться на его основе и представлять собой естественный результат эволюции педагогических систем. Эта эволюция задана логикой социокультурного развития, с одной стороны, и также движением вперед научно - технического прогресса, с другой стороны.

Достижения современного высшего педагогического образования, школьной и вузовской практики привели к выделению педагогической технологии как отрасли педагогической науки, в которой тесно взаимодействуют теоретические и практические результаты оптимизации учебной деятельности. В разработке проблемы технологизации учебного процесса отечественные педагоги активно используют зарубежный опыт и достижения Российских педагогов-новаторов. В зарубежной педагогике развитие педагогических технологий прежде всего направлено на индивидуализацию обучения, которое достигается путем активного использования технических средств и программированного обучения.

При применении технологического подхода в учебном процессе изменяются формы взаимодействия обучающихся с обучаемыми, обучающихся друг с другом. Традиционные формы образования сменяются инновационными технологиями активного и интерактивного обучения. Вследствие изменения целей, характера, форм и содержания обучения происходят изменения во взаимодействии между обучающим и обучающимся, их общение выходит на более высокий уровень. Их деятельность строится на партнерском взаимодействии, на равенстве личности в поступках, ответственности, общение носит положительный эмоциональный фон.

Необходимо помнить, что современные педагогические технологии должны соответствовать следующим требованиям:

- каждый обучающийся должен иметь возможность обучаться по оптимальной индивидуальной программе, в которой будут учитываться личностные характеристики, познавательные способности и другие индивидуальные склонности. При обучении должен сохраняться баланс между фронтальными, групповыми и индивидуальными формами обучения;

- в образовательной среде учебного заведения содействовать в оптимизации процесса обучения;

- процесс обучения не должен противоречить традиционным педагогическим принципам;

- обеспечивать обучающегося необходимой информацией о степени достижения им поставленной цели обучения, выступать в качестве инструмента в процессе его самообразования.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что технологизация образовательного процесса имеет значительные ограничения, поскольку несет с собой серьезные риски. Естественные границы технологизации, за которыми она имеет отрицательное значение, определяются и обуславливаются социокультурными ценностями, принятыми в обществе в целом и конкретном учебном заведении в частности, и разделяемыми каждым педагогом.

В настоящее время можно утверждать, что к настоящему времени становится все более очевидным тот факт, что усовершенствованные, "гарантирующие" положительный результат технологии в сфере образования:

- 1) не могут быть разработаны ни на теоретико-методологическом, ни на операциональном уровне, т.к. осуществляя попытку воплотить в структуре личности определенную часть общественного опыта, мы пытаемся алгоритмизировать процесс взаимодействия (т.е. диалога, понимания и взаимного достраивания) двух самостоятельных самоорганизующихся систем – человека и культуры, что является совершенно невозможным;

- 2) могут быть опасными, так как сокращение поля внутренних случайных отклонений (флуктуаций) в системе делает невозможным действие механизмов самоорганизации социума [5, с. 30].

Таким образом, важно помнить, что "стихийность, неуправляемость существенно важны и неустранимы для образования и в образовании" [6. с. 15], а результаты образовательного процесса имеют вероятностную природу, вследствие чего не могут быть в полном смысле "гарантированными".

Для того, чтобы знание могло стать управляющим фактором, оно само должно быть упорядочено, структурировано и организовано. Только вследствие необходимой дидактической обработки научного знания, связанной с преобразованием его в форму учебной информации, последняя становится фактором управления.

Выбор необходимой технологии обучения определяется прежде всего спецификой содержания учебного процесса и способом его конструирования. Любая перестройка в структуре учебного процесса влечет за собой перемены в способах подачи информации.

Литература:

1. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2014. – 384 с.
2. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Составитель И.А.Мухина. - Выпуск 1. - СПб., 2005. – 254 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические технологии / Пособие для учителей - М., 2007. – 129 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации. - М., 2008. – 289 с.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения, М.: Высшая школа, 2011. – 138 с.
6. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: Технологический подход. - Орел: МГПИ, 2003. - 126 с.
7. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / под ред.З.А. Решетовой. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 344 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2015. – 256 с.

## ГЛАВА 36. АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДППО: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ

**Федоров Олег Дмитриевич**

**кандидат исторических наук, доцент**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

Аннотация. В главе автор поднимает вопросы об основополагающих принципах совершенствования системы дополнительного профессионального образования учителей. В качестве теоретической рамки предлагается андрагогическая модель проектирования образовательных программ, учитывающая специфику обучающихся (т.е. педагогов), их образовательный запрос, а также социокультурные требования к качеству профессионального образования учителя.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное педагогическое образование, повышение квалификации учителей, андрагогическая модель.

Annotation. The author raises questions about the fundamental principles of improving the system of postgraduate education of teachers. As a theoretical framework, it is proposed the andragogical model of instructional design, taking into account the specifics of students (i.e. teachers), their educational needs, as well as socio-cultural requirements for the quality of professional education of teachers.

Keywords: additional professional pedagogical education, professional development of teachers, andragogical model.

Принципы проектирования андрагогической модели обучения.

На сегодняшний момент обозначились следующие проблемы дополнительного профессионального педагогического образования учителей:

- 1) отсутствие у работника образования реальной свободы выбора содержания, времени, места и организационных форм повышения своей квалификации;
- 2) слабая связь между социальной востребованностью высокого уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений развития образования и реальным обеспечением повышения его квалификации;
- 3) присутствие в системе ДППО значительной части устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации;
- 4) прерывистость системы повышения квалификации;
- 5) отсутствие четко обозначенной, общепринятой системы для оценки работником образования уровня своей квалификации.<sup>1</sup>

Комплекс этих объективных проблем позволяет сформулировать вызовы к системе ДППО, реализация которых позволит снять указанное выше противоречие:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно-ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;
- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки работником образования уровня своей квалификации.

Более рельефно эту проблему рассматривают специалисты Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова, О.Д. Федоров. Ими в образной и метафорической форме предлагается стратегемный подход к проектированию постдипломного педагогического образования, основанный на андрагогических принципах<sup>2</sup>.

Андрагогический подход к образованию можно определить, как теорию и практическую поддержку образования взрослых людей на протяжении всей жизни. Обучение взрослых имеет свою специфику. В подходе к образовательному процессу должны быть учтены следующие особенности взрослых людей:<sup>3</sup>

- осознанное отношение к обучению;
- стремление к самостоятельности;
- стремление к осмысленности обучения, то есть сами знания необходимы для решения определенных задач, а также достижения той или иной цели;
- практическая направленность, то есть стремление применить полученные знания;
- наличие жизненного опыта;
- влияние на обучение социальных, бытовых и других факторов.

Современная наука выделяет следующие основные принципы андрагогики.

Во-первых, принцип приоритетности самостоятельного обучения. Для того чтобы практически использовать этот принцип, необходима значительная предварительная подготовка - составление программ обучения, подбор и тиражирование учебного материала, приобретение и создание обучающих компьютерных программ. Здесь недостаточно составления списка литературы. Этот принцип обеспечивает для взрослого человека возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий,

<sup>1</sup> Артюхов М.В. Управление инновационными процессами в образовании: опыт внедрения педагогической технологии В.М. Монахова в практику. // Педагогическая технология академика В.М. Монахова. Методология. Внедрение. Развитие. – М.: 2008. – С. 17-26.

<sup>2</sup> Федоров О.Д., Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования – 2018 - № 2 – с. 71-90

<sup>3</sup> Бермус Г. Ведущая проблема мастерства // Нар. Образование. – 2009. - №3. – С 24-28.

классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения. Значительную помощь в этом оказывает современное дистанционное обучение.

Во-вторых, принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения. Отправной точкой процесса обучения является выявление потребностей обучающихся и производственных потребностей. Интервью обучающего (аналитика, когнитолога), групповые обсуждения позволяют выявить эти потребности. Причем необходимо выяснение четырех точек зрения на предмет обучения: самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учебе), его руководителя, подчиненного и партнера (того, с кем связан обучающийся).

В-третьих, принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. Этот принцип основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся. С другой стороны, внимание должно уделяться и индивидуальной работе - написанию работ типа рефератов, кейсов (по некоторому заданному шаблону), созданию методических схем и описаний, которые затем могут быть проработаны до стандарта предприятия. Индивидуальная работа заключается и в диалоге обучающегося и преподавателя (аналитика, когнитолога), направленном на взаимную передачу информации и знаний. При этом осуществляется формализация эмпирических знаний.

В-четвертых, принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. Может быть использован как профессиональный, так и социальный опыт, который вступает в противоречие с требованиями времени, с корпоративными целями. Например, высококвалифицированный специалист может быть настроен на индивидуальную работу, на скрытие личностных знаний, неприятие новых перспективных работников, видя в них угрозу для своего личного благополучия. В таких случаях необходимы беседы, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив и пр., т.е. воспитательные мероприятия.

В-пятых, принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д. В основе индивидуального подхода находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе. Предварительные интервью, анкетирование, тестирование позволяют построить социально-психологический портрет обучающегося.

В-шестых, принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

В-седьмых, принцип рефлексивности. Этот принцип основан на сознательном отношении обучающегося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося.<sup>4</sup>

Кроме того, принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося. Прежде всего это востребованность приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков хозяйственной, производственной деятельности предприятия.

А также, принцип системности обучения. Он заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов.

Наконец, принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике), и принцип развития обучающегося. Исполнение этого принципа обеспечивается предыдущими принципами - системности, практической, востребованности результатов обучения, индивидуального подхода, использования наработанного опыта. Обучение должно быть направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.<sup>5</sup>

Структура и содержания программы подготовки.

Современная ситуация отличается от существовавшей ранее быстрым развитием общества, науки и техники с возникновением новых знаний прикладного характера, разрушением идеологической монополии, приведшим к появлению мировоззренческого плюрализма и равноправному сосуществованию разнообразных взглядов, снижению со стороны государства контроля за содержанием образования.

Признав учителя субъектом образовательного процесса, необходимо направить все компоненты образования к личности, то есть не учитель для образовательной системы, а наоборот – система для учителя.

Для полного и объективного видения имеющейся ситуации необходимо рассмотреть и ее перспективы.<sup>6</sup>

В условиях интенсивного развития общества, быстрой смены социального ценностного ряда важное значение имеет внутренняя гибкость системы, ее удовлетворение постоянно обновляющимся запросам не только со стороны социума, но и со стороны личности. Такая ориентация позволяет выделить ряд принципов, которые необходимо учитывать при проектировании модели ДППО.

К наиболее важным из них следует отнести:

- принцип гуманизации образования, который основывается на переориентации учебного процесса на саму личность, ее гармоничное развитие, внимание к жизненным интересам, мотивам поведения человека как высшей ценности социального общества;

- принцип индивидуализации образования, который требует учета различий в интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-волевой сферах личности, особенностей физического состояния, уровня психического развития каждого учащегося, возможностей его включения в групповые и коллективные формы учебно-познавательной и трудовой деятельности в систему социальных отношений;<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Онушкин В.Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.: Воронеж, 2013. – 134 с.

<sup>5</sup> Милорадова Н.Г. Мышление в дискуссиях и решениях задач: учебное пособие. М.: Издательства АСВ, 2010. – 315 с.

<sup>6</sup> Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Под ред. В. Н. Панферова. – Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.

<sup>7</sup> Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

- принцип дифференциации, ориентируется на формирование условий, необходимых для наиболее эффективного проявления способностей каждого учителя, а также дающий свободу выбора индивидуальной траектории образования каждой личности с учетом ее возможностей, интересов, ценностей и мотивов;

- принцип гуманитаризации, подразумевает усиление внимания к гуманитарным дисциплинам, обогащение естественных и технических наук материалом, раскрывающим понимание развития и взаимосвязи научных идей, развитие творческих способностей и общей компетенции человека;

- принцип демократизации, образующий предпосылки для формирования таких качеств как активность, инициативность и творческий подход у педагогов, стремление участвовать в общественной деятельности, в управлении образованием;<sup>8</sup>

- принцип интеграции, основывается на единстве всех сил общества, органическом единстве школы, трудовых коллективов, органов муниципального самоуправления и федерального управления, общественных организаций в совершенствовании личности.

- принцип обратной связи, который состоит в обеспечении контроля за процессом профессионального развития педагога и эффективностью его профессиональной деятельности со стороны самого педагога, а также со стороны потребителей результатов его деятельности - учеников и их родителей.<sup>9</sup>

Реализация профессионального совершенствования учителя на этих принципах позволит избежать адаптивной модели профессионального развития, при которой профессиональное совершенствование рассматривается лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям.

Характерным для этого подхода является учет активности индивида и личности в ходе профессионального совершенствования, раскрываются механизмы формирования профессиональной мотивации, профессиональной одаренности, таланта. Этот подход позволяет рассматривать профессиональное совершенствование учителя как активный процесс, как постоянное развитие тех или иных свойств и качеств, для которого требуется участие личности, как субъекта профессионального совершенствования.<sup>10</sup>

Многие положения такого подхода нашли свое отражение в документах, регламентирующих реформу системы образования в России. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» у обучающихся должны быть сформированы определенные качества личности, знания или умения, а у учителей должны быть выражены те или иные характеристики или профессионально значимые качества.

Проектировочная деятельность может развиваться по двум направлениям: во-первых, проектируется система ДППО в контексте непрерывного образования как педагогическая концепция, во-вторых, разрабатывается проект дополнительного образования как феномен практики.<sup>11</sup>

Продвигаясь в обоих направлениях, одновременно можно определить основные понятия, необходимые для построения образовательной модели. Четыре понятия в этой связи являются основными:

- «перманентное образование» – образование вне традиционного образования, идущее от осознания недостаточности традиционного базового образования;

- «пожизненное образование» – образование, длящееся на протяжении всей жизни;

- «продолженное образование» – образование, проявляемое в деятельности учреждений, напрямую не связанное с образовательной деятельностью, но имеющее большое значение для социализации личности;<sup>12</sup>

- «длительное образование» – это возвращение время от времени в систему образования человека, занятого систематической трудовой деятельностью. Основной задачей проектирования системы ДППО является ее постоянное превращение в центр формирования и перераспределения педагогических ресурсов регионального социума, что становится одним из важнейших факторов обеспечения стабильности и развития. В концепцию проекта непременно должно быть внесено положение о том, что взрослый человек вовлекается в различные виды трудовой деятельности, что приводит к некоторому изменению целей дополнительного образования. Если на этапе проектирования главной задачей является компенсация недостатков базового образования, то в ходе функционирования системы, целью вполне может стать адаптация человека к изменению социально-экономических реалий окружающей действительности.

Система ДППО должна быть выстроена как крупный культурологический фактор регионального образовательного пространства. В плане проектирования – это должно выглядеть как расчет личностных параметров обучаемого, его образовательных потребностей, профессиональных ориентаций, социально-культурных особенностей. Одновременно культурологическая составляющая проекта практически решает проблему аксиологических характеристик субъектов обучения. С их помощью можно значительно расширить деятельность системы, избавляя будущего специалиста от узкопрофессиональной подготовки.<sup>13</sup>

Вступление проекта в стадию практического внедрения не должно означать прекращение научно-теоретических исследований феномена ДППО. На этот период можно запланировать работы по всестороннему описанию концепции, упорядочению ее основных положений, устранению негативного воздействия деструктивных элементов системы. Особое место в проекте должна занимать проблема воздействия этой формы образования со звеньями основной образовательной системы (школа-колледж-вуз). Для каждого звена основного образования требуется спроектировать особую модель взаимодействия с системой ДППО, включающую такие неперенные механизмы контактов и сотрудничества как взаимное делегирование полномочий, обмен некоторыми функциями, консультационные связи и открытые образовательные форумы. Несмотря на определенные авторские подходы в проектировании системы ДППО

<sup>8</sup> Баранов А.А. Трудности педагогического процесса как основной источник стресса в деятельности учителя // Актуальные проблемы педагогики. – Иваново, 2008. – С. 10-16

<sup>9</sup> Донцов А. И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. — 1974. — № 5. — С. 67-76.

<sup>10</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 312 с.

<sup>11</sup> Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. – Москва: МГТУ им. Н.А.Баумана, 2007. – 440 с.

<sup>12</sup> Татур Ю.Г. Образовательная система России: Высшая школа. – М.: Юрайт, 2015. – 278 с.

<sup>13</sup> Сиденко А.Г. Дистанционное повышение квалификации работников образования. // Народное образование. – 2001. - № 5. – С. 79-86.

его основой остается известная концепция непрерывного образования, предложенная форумом ЮНЕСКО почти полвека назад.<sup>14</sup>

Из данной концепции, целесообразно использовать идею широкой трактовки понятий. Отказ от понимания ДППО лишь как системы «дообучения» позволяет значительно расширить сам предмет проекта, обновить его субъектную направленность и актуализировать проблему профессионализации. Широкая трактовка понятий оставляет в нашем арсенале множество способов интерпретации проектных действий, придает им практически неисчерпаемую методологическую базу. Деятельность по проектированию можно считать успешной лишь в случае создания действительно жизнеспособной модели. Таковой она станет, только если сумеет преодолеть в масштабах регионального образовательного пространства основные показатели системного кризиса в образовании.<sup>15</sup>

В свое время значительный вклад в обоснование уже тогда начавшегося кризиса внес известный исследователь Г. Кумбс. Его рекомендации и сегодня актуальны для тех, кто стремится создать максимально адекватную модель. Суть проектирования с учетом рекомендаций Г. Кумбса состоит в том, что уже на стадии теоретических разработок следует задать проектируемой модели значительный адаптационный потенциал.

Образование, особенно в своем андрагогическом спектре, должно не поспевать за стремительным изменением социально-экономических условий, а лучше опережать темпы их изменения. Для этого в проект закладываются две функции, которые, на наш взгляд, смогут обеспечить поставленную задачу.<sup>16</sup>

*Функция прогнозирования* способствует тщательному анализу тенденций в образовательных потребностях населения региона, усилению материально-технической базы, восполнению недостатка средств обучения в целях преодоления кризисного явления, преодолению традиционных форм и типов образования, приведших к системному кризису, преодолению инертности самого общества в отношении своей образовательной системы.

Системное обеспечение проекта позволяет:

- создать общую социальную картину пространственного окружения проектируемой модели с выявлением заинтересованных в продолжение образования социальных групп и слоев;
- нацелить как всю модель, так и отдельные образовательные потоки на удовлетворение личных интересов, обучающихся одновременно соответствующих интересам общества;
- выявить индивидуальные склонности отдельных личностей независимо от уровня умственного развития или социального положения;
- выстроить образовательную модель таким образом, что со временем она органично вписывается в социокультурное пространство региона.

Еще одна особенность проектной деятельности состоит в последовательном изживании как формализованного, так и функционального образования, т.н. профессиональной квалификации. И то, и другое имеют весьма узкую сферу применения и не обеспечивают человека возможностью эффективно функционировать в профессиональной сфере в течение всей жизни. Возникает необходимость включения в проект интеграционных механизмов и средств профессионального и общего образования, значительного расширения профиля профессиональной подготовки. Необходимо создать такую модель непрерывного образования, которая предоставляла бы человеку возможность приспособиться к жизни в современном обществе.<sup>17</sup>

Важнейшим качеством проектируемой системы ДППО является отражение в ней тех глобальных социокультурных перемен, которые потрясают современный мир и порождают еще одну серьезную проблему, приводящую к полной смене образовательных ориентиров. В ходе очередного технологического бума среднестатистический человек все более остро чувствует потребность в новейших знаниях, постоянному совершенствованию как процессе освоения взрослым динамичной системы знаний и культуры. В окружающем социальном пространстве непрерывно растет осознание самоценности личности человека. Следуя этой тенденции, необходимо отказаться от технократических параметров модели в пользу ее ориентации на сугубо гуманистические ценности. Центром образовательных усилий в системе ДППО становится понятие «профессиональная компетентность», т.е. сумма профессиональных знаний, умений, навыков, собственно человеческих качеств, а также общекультурного уровня. Проект независимо от возрастного и профессионального статуса обучаемых должен обеспечить всестороннее гармоничное развитие каждого с неизменным учетом индивидуальных способностей, возможностей, аксиологических установок.<sup>18</sup>

Таким образом, речь идет о создании в рамках проектируемой системы ряда личностно-ориентированных подсистем, содержащих психолого-педагогические службы, мониторинговые схемы, системно-аналитический центр и отдельные предметно-образовательные направления. Система планируется как свободная, открытая конгломерация субъектов образования, вышедших из-под влияния устаревших социальных регламентаций и внушений. В такой системе не должно быть прагматического отношения к специалисту как обезличенному исполнителю социального заказа с жесткой заданностью его позиций и роли в социальной структуре. С учетом данного обязательства система ДППО перестает быть только образовательной средой, а становится полноценным социальным институтом, средоточием не только объективных процессов в сфере производства, но и более широкого контекста экономического, политического, социального и духовного развития общества. В сфере дополнительного профессионального образования происходит непрерывное организационное совершенствование действующих моделей и внедрение новых. Обозначается переход к доминированию адаптирующих функций образования, что

<sup>14</sup> Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. – М. - 2005. 245 с.

<sup>15</sup> Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 510 с.

<sup>16</sup> Елизарова Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ. – СПб., 2002. - 56 с.

<sup>17</sup> Балашов М.Е. Повышение квалификации учителей изобразительного искусства на основе индивидуального образовательного маршрута // Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов. – СПб., 2010. – С. 84-108.

<sup>18</sup> Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2013. – 167 с.

особенно важно для его андрагогической версии. Процесс приобретения профессиональной компетентности становится все более сложным, многогранным, многоаспектным.<sup>19</sup>

Ведущие ученые, изучающие педагогическую деятельность, шли к осознанию роли самостоятельной, творческой работы учителя в целях профессионального роста, однако эта задача не осуществлена и поныне. Несмотря на то, что повышение квалификации в рамках ИПК признано недостаточно эффективным, но профессиональное совершенствование учителя еще не заняло своего места в государственной системе.

Анализ ряда основополагающих государственных документов, раскрывающих перспективы системы образования, показал, что этот подход не является сугубо теоретическим и основанном на авторских идеях. Многие положения такого подхода нашли свое отражение в этих документах.

При этом для эффективного выполнения профессиональных функций от учителя требуется наличие качеств и опыта деятельности, выходящие за рамки «знаниевой» парадигмы обучения.<sup>20</sup>

Такие качества личности как уважение достоинства и прав ребенка и его семьи, создание в образовательном процессе ситуаций, которые бы «запустили» механизмы развития личности, наличие у учителей четкой критериальной основы, позволяющей оценить (рефлексировать) адекватность реализуемой ими педагогической системы целям формирования субъектно-личностного опыта воспитанника, подготовленность педагогов к применению лично ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих изучение, освоение, совместное с воспитанником преобразование поля его личностных проблем и стимулирование самостоятельной работы учащихся, развитие опыта принятия решений, ответственной деятельности, самоорганизации может осуществляться в течении значительного промежутка времени в процессе решения определенных педагогических задач, а также обсуждения результатов с коллегами.<sup>21</sup>

Исходя из современной теории в области профессионального совершенствования учителей общеобразовательных учреждений, сделать выводы о наиболее перспективном параллельном применении двух теоретических подходов к процессу профессионального совершенствования - лично-ориентированной и проблемно-ориентированной модели.

Лично-ориентированная модель рассматривает повышение профессионального мастерства, как элемента профессионального совершенства, как процесс развития и существования личности преподавателя, изначально наделенного способностями и стремлением к непрерывному образованию и самореализации.<sup>22</sup>

Проблемно-ориентированная модель ставит на первое место задачу изменения направления мыслительной деятельности педагога в ходе непрерывного решения различных проблем в профессиональной работе.

Сочетание двух моделей позволяет учитывать индивидуальные особенности учителя и решать конкретные задачи в его профессиональной деятельности.

Одновременно, по мнению большинства современных учителей, основой повышений квалификации в современных условиях должно быть их профессиональное совершенствование личности, под которым понимается система деятельности личности по реализации своих профессионально-личностных планов. Очень многие придерживаются мнения о том, что профессиональное развитие учителя будет наиболее эффективно, если одной из ведущих целей этого процесса будет является совершенствование и развитие личностных свойств и качеств.<sup>23</sup>

Также существует мнение, что профессиональное совершенствование учителя будет проходить эффективнее, если его методом будет самостоятельное творческое решение актуальной педагогической проблемы.

Уровень сформированности социально-профессиональных качеств достаточно быстро осознается и в ходе самоанализа и специально организованной деятельности поддается изменениям, если не в течении нескольких месяцев, то в дальнейшем, в процессе профессиональной деятельности, самонаблюдения и самосовершенствования.

Таким образом, профессиональное совершенствование оказывается эффективным, если его цели, содержание и методы неформальны, новы и связаны с проблемами самих слушателей.<sup>24</sup>

Поэтому при организации процесса профессионального совершенствования необходимо сочетать описанный выше подход с проблемно-ориентированным подходом, выдвигающим на первое место задачу совершенствования мыслительных способностей учителя в процессе постоянного решения многочисленных проблем школьной жизнедеятельности. То есть в основе процесса профессионального совершенствования должен находится личный опыт преподавателя, как активно развивающейся личности, становление которой постоянно находится в прогрессе, переходе от одной интеллектуальной стадии к другой.

Главным в деятельности по этому направлению, можно представить организацию таких типов деятельности, которые были бы актуальны и интересны для учителей, не в качестве самоцели, а в качестве цели усвоения и получения социально-профессионального опыта, побуждающей критичность ума и творческие способности, формирующую предпосылки для дальнейшего развития личности.

Таким образом, перед профессиональным совершенствованием стоит задача повышения «уровня интеллектуального развития учителя» - развития определенных качеств, которые помогут ему выполнять новые, актуальные социально и лично востребованные функции. Основным механизмом этого развития должен быть метод индивидуального решения проблемных ситуаций с поддержкой экспертной референтной группы и трудового коллектива.<sup>25</sup>

Подводя итог сказанному выше, можно выделить несколько базовых постулатов, на которых должно строиться не только реализация процесса профессионального совершенствования, но и его методы:

<sup>19</sup> Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя. – М.: Издательство РИПКРО, 2007. – 48 с.

<sup>20</sup> Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. – М., 2013. – 246 с.

<sup>21</sup> Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя. – М.: Издательство РИПКРО, 2007. – 48 с.

<sup>22</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1991.

<sup>23</sup> Образовательная программа Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. URL: <http://www.shkola-dlya-vseh.ru/shkola/metod/36-programmi/108-programma>

<sup>24</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности: учебное пособие. – М.: ЛОГос, 2005. – 296 с.

<sup>25</sup> Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М., 2011. – 256 с.



- открытость системы образования, обеспечивающая каждому индивиду собственную траекторию самообразования;
- изменение организации процесса познания путем смещения ее в сторону системного мышления;
- создание эффективной системы управления информационно- методическим обеспечением образования;
- эффективная организация познавательной деятельности слушателей в ходе исследовательского процесса;
- обеспечение непрерывности образования.

На практике все перечисленные выше принципы могут быть реализованы в ходе организации процесса профессионального совершенствования по циклическому принципу.

При этом элементами такого цикла должны быть: анализ деятельности педагога педагогическим советом школы на основе его рефлексии, формулирование цели исследования, определение структуры и особенностей стажировки, «входящее» изучение личности учителя, непосредственная стажировка на базе университета, «исходящее» изучение личностных особенностей, отчет о решении педагогической проблемы перед коллегами.

То есть в ходе стажировки моделируется такой вид деятельности, который важен для самого учителя при организации педагогического процесса.

В выборе проблемы учитель должен опираться не только на себя и свое субъективное мнения. Весь педагогический коллектив школы, конечно, психолог, директор и завучи, должны совместно дать анализ его деятельности и рассмотреть предлагаемую им методику профессионального совершенствования, так называемый план профессионального совершенствования.<sup>26</sup>

В рамках данной работы была разработана программа, которая позволяет учителю через научное исследование и эксперимент формировать у себя личностные качества, необходимые для достижения тех целей, которые стоят перед современной системой образования. То есть, в программе моделируется тот тип деятельности, который необходим самому преподавателю при работе с детьми.

Содержание программы можно описать с помощью следующих этапов:

1. Учитель, с помощью тестовых методик определяет несколько (обычно 3-4) проблемы, которая актуальна для него лично.

2. Из этих проблем учитель выделяет 1-2 проблемы, которые имеют не только актуальный характер для него самого, но и для школы, в которой он работает. В этом ему помогают директор, завучи и психолог школы.

3. С помощью психологических методик анализируется проблема с отделением эмоциональной составляющей и завышенных требований к себе и выделением проблем, которые можно решить методом научного исследования.

4. Учитель, совместно с директором школы, завучем и психологом школы формулируют проблему и передают материалы в учреждение дополнительного профессионального образования.

5. Методист, ответственный за организацию профессионального совершенствования учителей рассматривает полученные материалы и согласовывает организационные вопросы.

6. Директор школы, учитель и представитель учреждения дополнительного профессионального образования подписывают договор об организации процесса стажировки ДППО.

7. Учитель, совместно с методистом учреждения дополнительного профессионального образования разрабатывают индивидуальный план (в который включается посещение семинаров, организованных учреждением дополнительного профессионального образования, выделяется время для работы в компьютерном классе, время консультаций специалистов, время для посещения лекционных занятий по изучаемой проблеме и пр.), который утверждается директором школы.

8. Учитель проходит первое (вводное) тестирование, определяющее уровень сформированности ряда качественных характеристик, способствующих профессиональному росту. Он знакомится с результатами исследования и разработанной моделью личности учителя.

9. Специально назначенный тьютор (сотрудник кафедры по профилю учителя) контролирует деятельность учителя в соответствии с индивидуальным планом.

9. Учитель изучает проблему в соответствии с методикой решения проблемы, как в ходе индивидуальной работы, так и в ходе общения с преподавателями вуза, как в ходе профессиональной деятельности в школе, так и в высшем учебном заведении.

10. По результатам исследования учитель готовит сообщение.

11. Учитель проходит второе (исходящее) тестирование, определяющее уровень сформированности ряда качественных характеристик, способствующих профессиональному росту. Он сравнивает результаты с разработанной моделью.

Таким образом, наиболее важной задачей современных моделей ДППО можно назвать поиск путей соответствия социально-образовательных запросов со стороны современной системы и личностно- профессиональных целей, и потребностей самих учителей. Механизмы профессионального совершенствования педагогического мастерства является критически важными для поступательного развития системы общего образования, повышения его качества, выход на передовые места на мировой арене.

Литература:

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. – М., 2013. – 246 с.

2. Артюхов М.В. Управление инновационными процессами в образовании: опыт внедрения педагогической технологии В.М. Монахова в практику. // Педагогическая технология академика В.М. Монахова. Методология. Внедрение. Развитие. – М.: 2008. – С. 17-26.

3. Балашов М.Е. Повышение квалификации учителей изобразительного искусства на основе индивидуального образовательного маршрута // Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов. – СПб., 2010. – С. 84-108.

<sup>26</sup> Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 312 с.

4. Баранов А.А. Трудности педагогического процесса как основной источник стресса в деятельности учителя // Актуальные проблемы педагогики. – Иваново, 2008. – С. 10-16
5. Бермус Г. Ведущая проблема мастерства // Нар. Образование. – 2009. - №3. – С. 24-28.
6. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 312 с.
7. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. — 1974. — № 5. — С. 67-76.
8. Елизарова Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ. – СПб., 2002. - 56 с.
9. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Под ред. В. Н. Панферова. – Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994.– 280 с.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 312 с.
11. Милорадова Н.Г. Мышление в дискуссиях и решениях задач: учебное пособие. М.: Издательства АСВ, 2010. – 315 с.
12. Образовательная программа Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. URL: <http://www.shkola-dlya-vseh.ru/shkola/metod/36-programmi/108-programma>
13. Онушкин В.Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.: Воронеж, 2013. – 134 с.
14. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика/ А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - 272 с.
15. Сиденко А.Г. Дистанционное повышение квалификации работников образования. // Народное образование. – 2001. - № 5. – С. 79-86.
16. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя. – М.: Издательство РИПКРО, 2007. – 48 с.
17. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя. – М.: Издательство РИПКРО, 2007. – 48 с.
18. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М., 2011. – 256 с.
19. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. – Москва: МГТУ им. Н.А.Баумана, 2007. – 440 с.
20. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 510 с.
21. Татур Ю.Г. Образовательная система России: Высшая школа. – М.: Юрайт, 2015. – 278 с.
22. Федоров О.Д., Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования – 2018 - № 2 – с. 71-90
23. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. – М.- 2005. 245 с.
24. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2013. – 167 с.
25. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: учебное пособие. – М.: ЛОГОС, 3005. – 296 с.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1991.

## **ГЛАВА 37. ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ИНСТИТУТОВ РЫНКА ТРУДА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

**Хлебникова Наталья Викторовна  
старший преподаватель**

Кировский институт (филиал) Московского гуманитарно-экономического университета (г. Киров)

Аннотация. В главе дается анализ проблем педагогических и институциональных условий, характеризующих процесс профессиональной адаптации студента, выявляются этапы, которые обеспечивает адаптированность студента к будущей профессии и разработана программа по повышению адаптации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, производственная адаптация, рынок труда, студент.

Annotation. In the article the analysis of pedagogical and institutional conditions that characterize the process of professional adaptation of the student, identifies the steps that provides the adaptability of students to their future profession.

Keywords: professional adaptation, adaptation of production, labour market, student.

Система профессионального образования неразрывно связана с основами общественного устройства, социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью рынка труда. Рыночная экономика определяет становление обновленной парадигмы вузовского образования, актуализирующей качество профессиональной подготовки выпускников на основе поиска новых форм сотрудничества системы «вуз – институты рынка труда», направленной на повышение профессионально-направленной адаптации студентов, что влияет на успешность трудоустройства выпускников образовательной организации высшего образования. Это обусловлено структурными изменениями в экономике, динамично изменяющейся ситуацией в сфере занятости, снижением престижности ряда профессий, востребованных в социально значимых отраслях промышленности, неоднозначностью адаптационных стратегий молодых специалистов на современном рынке труда в соответствии с повышающимся требованиям работодателей. Проблема профессионально-направленной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности является одной из самых важных для педагогики профессионального образования: от того как будущий специалист адаптируется, насколько успешно пройдет

его первый этап работы в организации/учреждении, зависит не только успешность в жизни, но и способность к дальнейшему личностному и профессиональному развитию.

Успешность профессионально-направленной адаптации студентов зависит от влияния педагогических и институциональных условий, которые предполагает актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовности к преодолению различного рода трудностей, возникающих в процессе обучения и поиска работы труда после окончания вуза. Значимость исследуемой проблематики отражена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., в Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации, в программе «Развитие системы образования в Кировской области до 2020 г.», в которых: указано, что система образования призвана обеспечить формирование у подрастающего поколения необходимых для инновационного экономики знаний, компетенций, навыков и моделей адаптивного поведения к постоянным изменениям в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, в профессиональной области; отражена необходимость новых условий функционирования образования, ответственности социальных партнеров - государства, общества, семей, работодателей - в вопросах качества профессионального образования.

Однако на практике не уделяется должного внимания профессионально-направленной адаптации студентов к будущей профессии в рамках полноценного использования возможностей взаимодействия вуза и институтов рынка труда. Результаты анкетного опроса и собеседований студентов позволяют утверждать, что только 47% студентов имеет общее представление о будущей профессии, 53% – проявляют к ней безразличное отношение, главное, чтобы получить высшее образование, 36 % поступили в вуз, где было набрано необходимое количество баллов, 25% студентов выбрали престижную профессию, которую определили их родители, 13 % абитуриентов руководствовались доступностью по стоимости, приближенностью к родителям или месту проживания т.е., завершая обучение в вузе почти половина студентов руководствуется не мотивами профессиональной самореализации, а жизненными обстоятельствами и убеждением о том, что они однозначно найдут работу по выбранной профессии независимо от востребованности ее на рынке труда.

Основными причинами, сдерживающими эффективную профессионально-направленную адаптацию студентов к будущей профессии признаются: отсутствие механизмов, обеспечивающих взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг; незаинтересованность системы образования в трудоустройстве выпускников, в организации профессиональной работы с абитуриентами и студентами, изучении изменений требований к квалификации работников на рынке труда и развития самого рынка по конкретным профессиям и специальностям работников; отсутствие у большинства выпускников вуза необходимых адаптационных навыков самоопределения на рынке труда, развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства и т.д. (Ю. Б. Верпаховская). Возникает необходимость ориентации подготовки специалистов не только на общие требования, сформулированные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, но и на требования рынка труда, конкретных предприятий, которые выступают в роли работодателей для выпускников образовательной организации. Важнейшим условием такой переориентации вузов и системы высшего образования в целом является гибкое и динамичное взаимодействие сфер образования и институтов рынка труда в подготовке специалистов, соответствующих современным и перспективным требованиям к их профессиональной компетентности (М. Н. Вражнова), оптимально адаптирующимся в постоянно изменяющихся условиях социума.

Следовательно, в педагогической науке и практике актуализируется осмысление феномена профессионально-направленной адаптации студентов к будущей профессии в условиях взаимодействия вуза и институтов труда.

Решение указанных проблем требует теоретического осмысления феномена профессионально-направленной адаптации студентов в образовательном процессе вуза.

Профессионально-направленная адаптация студентов вуза как педагогический феномен. В настоящее время актуальность профессионально-направленной адаптации студентов обусловлена тем, что молодые специалисты, начиная строить профессиональную карьеру, сталкиваются с множеством проблем на рабочем месте: требованиями работодателей к работнику, отсутствием профессионального опыта, психологической атмосферой коллектива и рядом других факторов. От того насколько быстро и успешно выпускники адаптируются к условиям профессиональной деятельности, будет зависеть их дальнейшее профессиональное становление.

В процессе решения проблемы исследования были осмыслены точки зрения ученых по терминам «адаптация» и «профессионально-направленная адаптация» (Ф.Б. Березин, И.Д. Калайков, Т.Л. Кончанин, А.Г. Мороз, Л.М. Радова, К.К. Платонов, М.П. Пальянов, Н.А. Свиридов и др.). При определении понятия «профессионально-направленная адаптация студентов» при выборе профессии основополагающими стали исследования ученых, объясняющие близкие по смыслу дефиниции как: профессиональная адаптация выпускников вузов в современных условиях - процесс приспособления, привыкания выпускника вуза к современным условиям рынка труда, к условиям свободного, самостоятельного трудоустройства и конкуренции за эффективные рабочие места (Н.В. Терзи); социально-профессиональная адаптация - индивидуальный процесс вхождения в сферу производственных отношений, неразрывно связанный с самореализацией индивида в социуме (Д.В. Тузов); адаптация студентов к профессиональной деятельности - процесс, направленный (в итоге) на эффективное вхождение выпускников образовательных организаций в производственную среду, обусловленный необходимостью формирования у них установок на профессиональную деятельность, развернутой временной перспективы, способности к реальному целеполаганию во времени, опыта в оценке привлекательности рынка профессиональных услуг, комплекса ощущений, мировосприятий, связанных непосредственно с системой ценностей, которые разделяет человек и собственно знаний и умений профессиональной деятельности (С.В. Соколова); профессионально-направленная адаптация - процесс постепенного приспособления еще в период обучения в вузе к приобретаемой профессии, овладение профессиональными навыками и умениями, формирование устойчивого положительного отношения к своей будущей профессии, процесс вхождения студентов в круг новых повседневных обязанностей, самоутверждения в учебном коллективе, активного приспособления к

новым формам и методам обучения, к условиям труда, быта, отдыха, существующим в высшем учебном заведении, появления и углубления интереса к своей специальности и осознания необходимости профессионального самовоспитания (Е.И. Муратова, Т.Ю. Дорохова); адаптация выпускника вуза на рынке труда это процесс преодоления порога учеба-работа, приспособления молодого человека, впервые выступающего в качестве полноценного работника высокой квалификации, к реалиям и требованиям рынка труда (К. А. Тамиров).

Выделение общего смыслового поля исследуемых дефиниций позволило нам охарактеризовать профессионально-направленную адаптацию студентов » как процесс приспособления к новой профессиональной среде в ходе взаимодействия педагога и обучающихся, предусматривающий освоение профессиональных знаний, усвоение ценностей и норм производственной деятельности, осознание профессиональных перспектив, формирование готовности к реализации видов профессиональной деятельности, соответствующей повышающимся требованиям работодателя и современного рынка труда. Структура профессионально-направленной адаптации студентов интегрирует компоненты (когнитивный, мотивационный, рефлексивно-деятельностный, личностный) и определяется на основе комплекса критериев (знания, мотивация, личностные качества, самооценка).

Каждый из компонент отражает специфику профессионально-направленной адаптации студента : когнитивный компонент обеспечивает успешность освоения комплекса профессиональных знаний с учетом специфики конкретного вида трудовой деятельности; мотивационный компонент направлен на осознание мотивов к профессионально-личностному саморазвитию, формирования интереса , желание работать по специальности; рефлексивно-деятельностный компонент отражает значимость осмысления адаптации как процесса взаимодействия субъектов участников образовательных отношений; личностный компонент направлен на процесс личностных изменений, обусловленный профессиональной деятельностью, что связано со спецификой учебы в вузе.

Возможности взаимодействия вуза и институтов рынка труда в профессионально-направленной адаптации студентов. В исследовании доказано, что взаимодействие вуза и институтов рынка труда в формировании профессионально-направленной адаптации студента осуществляется за счет актуализации возможностей, имеющихся в наличии в образовательной организации высшего образования, которые в ходе определенных действий могут быть мобилизованы преподавателем для эффективного формирования изучаемого феномена.

Выявление возможностей взаимодействия вуза и институтов рынка труда в профессионально-направленной адаптации студентов обусловлено тем, институциональное рассмотрение рынка труда является весьма своевременным, поскольку многие проблемы приведения структуры, объемов и качества подготовки кадров выпускников вуза в соответствие с потребностями экономики, как необходимого условия сбалансированности спроса и предложения рабочей силы, исходят из-за неэффективной работы институтов рынка труда, что отрицательно влияет на профессионально-направленную адаптацию студента в вузе. Рынок образовательных услуг и рынок труда развиваются автономно, что проявляется, в частности, в отсутствии адекватного экономического механизма влияния спроса, формируемого на рынке труда, на формирование предложения со стороны рынка образовательных услуг. Содержание подготовки специалистов не ориентировано на их трудоустройство: спрос на одном рынке не оказывает влияния на предложение на другом рынке (Е.Г. Гушина).

Профессионально-направленная адаптация студентов предполагает в качестве сущностной характеристики и основополагающего средства ее реализации многофункциональное взаимодействие вуза и институтов рынка труда на всех этапах подготовки будущего специалиста в соответствии с их ценностными и целевыми ориентациями, общностью функций, оперативными и стратегическими интересами, что способствует формированию активной, способной к профессиональному развитию личности специалиста (М.Н. Вржнова).

В исследовании на основе анализа трудов Ю.И. Гушиной, М.Н. Вржновой, Е. И. Востровой, Е.Э. Лобановой нами выделены следующие возможности взаимодействия вуза и институтов рынка труда в профессионально-направленной адаптации студентов: сбалансированность содержания профессиональной подготовки студентов в соответствии с потребностями инновационной экономики; консолидация ресурсов взаимной ответственности вуза, работодателя и государства за востребованность конкурентоспособного молодого специалиста; многообразие форм участия и сотрудничества действующих специалистов и экспертов предприятий в образовательном процессе.

Развитое и эффективно функционирующие взаимодействия вуза и институтов рынка труда задает систему положительных и отрицательных стимулов, направляя поведение студентов в профессиональную деятельность и, тем самым, делая ситуацию на рынке труда и в сфере социально-трудовых отношений более определенной.

Характеристика структурно-функциональной модели взаимодействия вуза и институтов рынка труда по профессионально-направленной адаптации студентов. Сконструированная структурно-функциональная модель базируется на компетентностном подходе и соответствующих принципах (личностного целеполагания, профессиональной направленности, рефлексии), интегрирует блоки: целевой (обеспечение профессионально-направленной адаптации студентов в условиях взаимодействия вуза и институтов рынка труда); содержательный (педагогические условия, интегрирующие профессиональную ориентацию, профессиональное познание, учебно-профессиональную деятельность, социально-профессиональную коммуникацию), и результативный (динамика, качество и результат сформированности профессионально-направленной адаптации студентов ) в когерентности функций (информационной, ориентировочной, активизирующей) на различных преемственно взаимосвязанных этапах изучаемого процесса (преадаптации, инадаптации, постадаптация).

В целевом блоке зафиксированы требования к профессионально-направленной адаптации студентов, соотношенные с основными видами профессиональной деятельности. Содержательный блок модели, основан на сопряженности образовательно-воспитательной и профессионально-социализирующей функционала образовательной организации и предприятий, образующих расширенное образовательное пространство «вуз – потребитель образовательных услуг – работодатель», ориентированного на профессионально-направленную адаптацию обучающихся. Содержательные направления модели реализуются посредством апробирования в педагогической практике методов (дискуссии, ролевые игры, карта профессии, видеометод),

форм приобщения будущих специалистов к избранной профессии (ярмарки вакансий, производственные практики, стажировки на предприятиях во время обучения, производственно-технические поручения), комплекса педагогических средств профессионально-направленной адаптации студентов к профессиональной деятельности в условиях взаимодействия вуза и институтов рынка труда, объединенных в модули (профессиональной ориентации и планирования карьеры, основ эмоциональной регуляции и саморегуляции, активизации интерактивного взаимодействия, тренировки адаптационных возможностей).

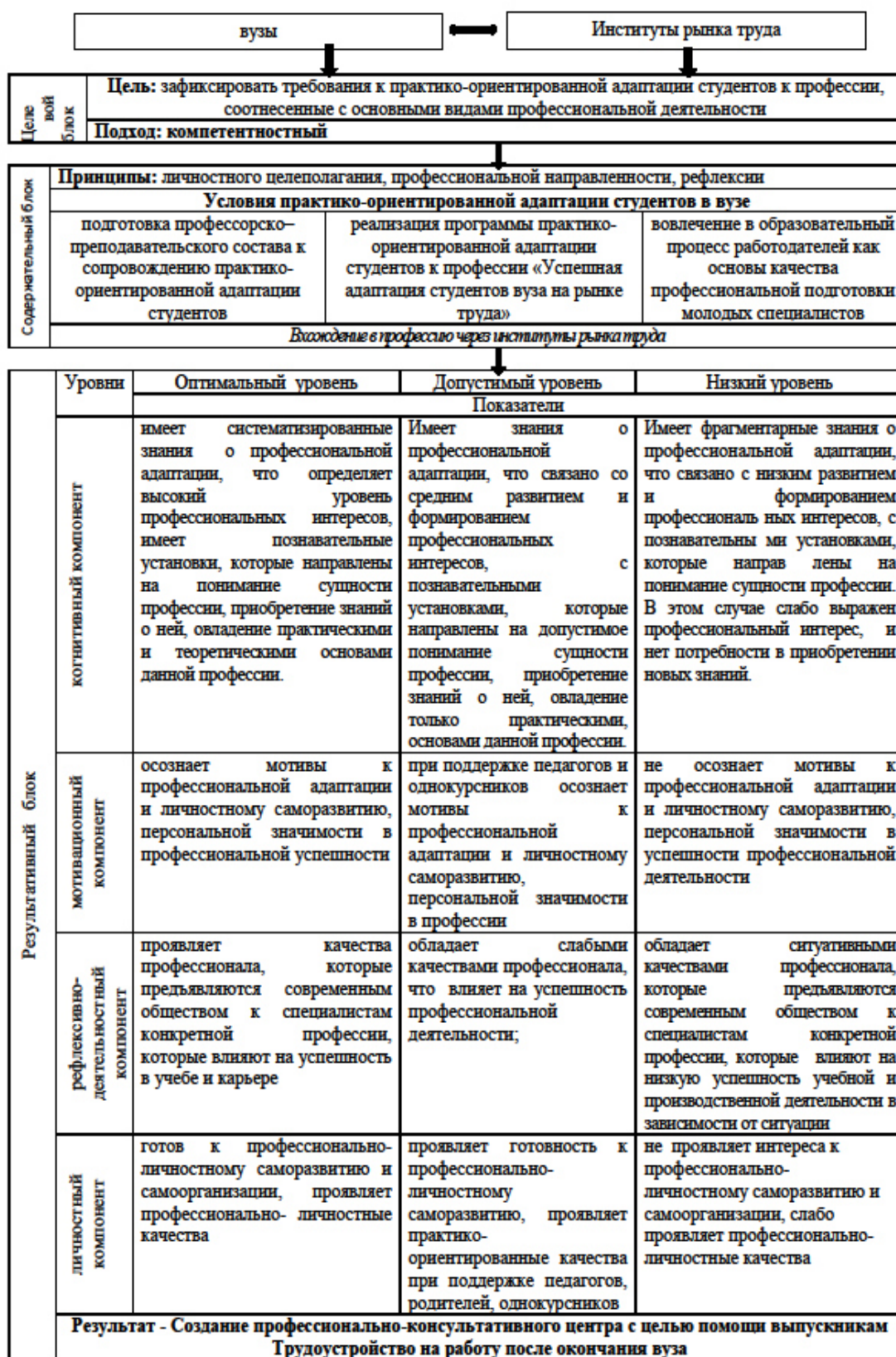


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель взаимодействия вуза и институтов рынка труда по профессионально-направленной адаптации студентов

Результативный блок модели: устанавливает обратную связь, позволяющую анализировать и корректировать исследуемый процесс для достижения цели; включает характеристику динамики профессионально-направленной адаптации студентов по компонентам: когнитивному (критерий – знания, показатели – система знаний о профессиональной адаптации); мотивационному (критерий – мотивы и соответствующие ему показатели – мотив к адаптации и успешности в профессии); рефлексивно-деятельностному (критерий – самооценка, показатели – представление о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя); личностному (критерий – личностные качества и показатели – готовность к саморазвитию, самоорганизации); предполагает оценку уровней их проявления (низкий, допустимый (средний), оптимальный (высокий)).

Опыт профессионально-направленной адаптации студентов в условиях взаимодействия вуза и институтов рынка труда.

*Первое педагогическое условие* – подготовка профессорско-преподавательского состава к сопровождению профессионально-направленной адаптации студентов. Подготовка профессорско-преподавательского состава направлена на оказание помощи студентам в процесс освоения профессии, но и на получение практического опыта при трудоустройстве по профессии. Главная особенность обучения в системе подготовки профессорско-преподавательского состава – его практическая составляющая, которая проявляется во всех методах (профессиональный тренинг, аналитические и проектные семинары, индивидуальное консультирование с работодателями, деловые (ролевые, имитационные) игры, разработка проектов, круглые столы, дискуссии и т.д.), содержание которых связывалось с конкретной профессией). Перечисленные методы содействовали осознанию преподавателями важности формирования у студентов, начиная с первого курса, становлению у них системы знаний о профессиональной адаптации, мотивов адаптации и успешности в профессии, качеств профессионала и готовности к саморазвитию.

*Второе педагогическое условие* – реализация программы профессионально-направленной адаптации студентов «Успешная адаптация студентов вуза на рынке труда», что позволяло подготовить выпускников, адаптированных к условиям современного рынка труда на основе интерактивного и практического обучения. Программа апробирована на примере студентов, обучающихся по специальности 38.05.02. «Таможенное дело». Данный программный курс направлен на подготовку к будущей деятельности в условиях производства, преодолению проблем профессионально-направленной адаптации, формирование основ профессиональной культуры, повышение мотивации и удовлетворенности своей выбранной профессией обеспечивающих оптимальное трудоустройство на работу сразу после обучения вуза. В программу входят цикл бесед и семинаров по нравственно-психологической готовности к профессиональной деятельности: дискуссии («Влияние санкций на работу таможенника – чей контроль должен быть выше российский или другой страны евразийского экономического союза», «Взаимоотношения евразийского экономического союза с всемирной таможенной организацией: проблемы и перспективы», «Как бороться с коррупцией на таможне»), ролевые игры («Провоз контрабанды на таможне и его выявление средствами технического контроля», «Таможенный инспектор и декларант», «Встреча с руководителем федеральной таможенной службы»), проведение встреч с работодателями в рамках профессионально-консультативного центра с целью помощи выпускникам при трудоустройстве.

*Третье педагогическое условие* – вовлечение в образовательный процесс работодателей как основы качества профессиональной подготовки молодых специалистов. В процессе работы с представителями рынка труда по специальности «Таможенное дело» было осуществлено: ежегодный семинар на территориях таможни, предприятия, занимающиеся внешнеэкономической деятельностью в рамках анализа позитивных результатов работы на рынке и его проблемах при таможенном оформлении; присутствие на итоговой государственной аттестации начальника таможни, проведения Дня карьеры с привлечением работодателей, предприятий-партнеров где проходят практику студенты; проведение Урока занятости с посещением студентами Центра занятости населения г. Кирова, конкурса профессиональных знаний студентов «Сегодня – студент, завтра – таможенник», самопрезентации для представителей профессиональной сферы «Если бы я был таможенником», разработка совместных научно-исследовательских проектов; мастер-классов по специальности и т.д. Например, при проведении мастер-класса для студентов специальности Таможенное дело, начальник таможенного поста научил студентов различать подделку документов, особенности сканирования грузов, на экскурсии на склад временного хранения студентов научили пользоваться средствами технического контроля с целью выявления контрабанды, на примере автотранспортных средств показали, где могут находиться запрещенные товары и как оформляют протокол изъятия.

Динамика результатов профессионально-направленной адаптации студентов. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Вятского социально-экономического института, Кировского института (филиала) Московского гуманитарно-экономического университета, Российского государственного гуманитарного университета. Эксперимент проводился с 2009-2018 гг. На разных его этапах (констатирующем, формирующем, оценочном) приняли участие 590 студентов вуза и 10 преподавателей.

С целью исследования профессионально-направленной адаптации студентов нами были использовались различные методики. По когнитивному компоненту – методики для определения самооценки и уровня притязаний (Т.В. Дембо, С.Л. Рубинштейн, А.М. Прихожан) и исследование самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Панталеев); по мотивационному – опросник конструктивности мотивации (А.А. Реан, О.П. Елисеева); по рефлексивно-деятельностному – шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда и опросник социальной компетентности (Л.М. Митина), по личностному – 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл); опросник Басса – Дарки. Взаимосвязь вуза и институтов рынка труда оценивалась по методике построения рейтинга специальности вуза «Уровень востребованности выпускников» на рынке труда (Е.Н. Алексеева, Е.Г. Дидковская, А.В. Матюшко, Ю.Н. Никулина).

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности реализации педагогических условий взаимодействия вуза и институтов рынка труда по профессионально-направленной адаптации студентов, что подтверждается положительной динамикой исследуемого феномена (табл. 1).



Динамика профессионально-направленной адаптации студентов по компонентам, в %

| Компоненты                           | Констатирующий этап, % |            |        | Оценочный этап, % |            |        |
|--------------------------------------|------------------------|------------|--------|-------------------|------------|--------|
|                                      | Оптимальный            | Допустимый | Низкий | Оптимальный       | Допустимый | Низкий |
| когнитивный компонент                | 9,5                    | 51,0       | 39,5   | 24,5              | 67,8       | 7,7    |
| мотивационный компонент              | 9,1                    | 46,4       | 44,5   | 25,3              | 67,8       | 6,9    |
| рефлексивно-деятельностный компонент | 10,0                   | 47,2       | 42,8   | 29,2              | 65,3       | 5,5    |
| личностный компонент                 | 12,4                   | 49,3       | 38,3   | 27,3              | 65,4       | 7,3    |

Из приведенных в таблице 1 данных следует, что результатом экспериментальной работы явилось перераспределение студентов по уровням профессионально-направленной адаптации.

Студенты с *высоким* уровнем профессионально-направленной адаптации демонстрировали: систематизированные профессиональные знания; оптимальную готовность к профессиональной деятельности, сформированные ключевые компетенции; признание и принятие основных элементов системы ценностей профессии; повышенную мотивацию к учебной деятельности и осознание необходимости ее для будущего; направленность на поиск путей и возможностей профессионального и личностного роста; широтой и вариативностью опыта адаптации в разнообразных сферах практики. Представители среднего уровня профессионально-направленной адаптации характеризовались недостаточно глубокими знаниями о сущности профессиональной деятельности; частичной осведомленностью об основных элементах системы ценностей профессии; фрагментарным усвоением норм и установок производственной деятельности; недостаточной широтой, вариативностью опыта адаптации в разнообразных сферах практики. Студенты с *низким* уровнем профессионально-направленной адаптации продемонстрировали фрагментарные, бессистемные знания о сущности профессиональной деятельности; неадекватное восприятие себя, неудовлетворенность собой и своими возможностями; неприятие производственно-технических норм, необходимых для успешного выполнения производственных обязанностей; отрицательное оценивание действия со стороны работодателя; неумение выстроить перспективы личностного и профессионального развития; отсутствие умений по самостоятельной адаптации в разнообразных сферах практики.

Проверка существенности изменений уровня профессионально-направленной адаптации студентов в контрольной и экспериментальной группах проводилась на основе критерия Вилкоксона при уровне доверия 95 %.

В таблице 2 представлены расчетные (Т) и критические (W) значения статистики критерия Вилкоксона:

Таблица 2

## Расчетные и критические значения статистики критерия Вилкоксона

| Компоненты                           | Экспериментальная группа      |                                 |                                 | Контрольная группа            |                                 |                                 |
|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|                                      | Расчетное значение статистики | Критическое значение статистики | Критическое значение статистики | Расчетное значение статистики | Критическое значение статистики | Критическое значение статистики |
|                                      | T                             | W( $\alpha$ )                   | W(1- $\alpha$ )                 | T                             | W( $\alpha$ )                   | W(1- $\alpha$ )                 |
| когнитивный компонент                | 39574                         | 26186                           | 20174                           | 21335                         | 24380                           | 18691                           |
| мотивационный компонент              | 46189                         |                                 |                                 | 39155                         |                                 |                                 |
| рефлексивно-деятельностный компонент | 38857                         |                                 |                                 | 25866                         |                                 |                                 |
| личностный компонент                 | 36490                         |                                 |                                 | 21956                         |                                 |                                 |

Расчеты показали существенность изменений в уровне сформированности всех изучаемых компонентов когнитивного, мотивационного, рефлексивно-деятельностного, личностного в сторону улучшения как в экспериментальной группе так и в контрольной группе ( $T > W(\alpha)$ ), но в экспериментальной группе значение статистики (Т) значительно больше, чем в контрольной группе.

Тест Вилкоксона – Манна – Уитни показал статистическую неразличимость по исследуемым признакам контрольной и экспериментальной групп ( $W(1 - \alpha/2) < T < W(\alpha/2)$ ) на оценочной стадии эксперимента и статистически значимое их различие на констатирующем этапе эксперимента ( $T > W(\alpha/2)$ ), причем улучшения в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной.

Анализ результатов с помощью углового преобразования Фишера показал, что доля лиц, у которых высокий уровень профессионально-направленной адаптации, на оценочном этапе эксперимента

статистически ( $p < 0,01$ ) превышает долю лиц, у которых отмечается высокий уровень профессионально-направленной адаптации на констатирующем этапе эксперимента.

Положительная динамика результатов проведенного исследования дает основание считать, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Результаты проведенного исследования показали, что большинство студентов после прохождения курса по профессионально-направленной адаптации трудоустроились в течение полугода после получения дипломов, половина респондентов работает по специальности, полученной в вузе. Уровень полученного образования в основном полностью удовлетворяет большинство студентов, отметивших, что им достаточно знаний и навыков, полученных в вузе, для работы на предприятии. Однако многие отмечают недостаток практических навыков, приобретенных во время обучения в вузе.

Исходя из выше изложенного, мы делаем вывод, что экспериментальная работа по внедрению педагогических условий в ходе взаимодействия вуза и институтов рынка труда способствует профессионально-направленной адаптации студентов.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена социальным заказом общества и требованиями к качеству подготовки студента в образовательной организации в целях повышения профессионально-направленной адаптации студента, способного быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда. Эффективное взаимодействие вуза и рынка труда является необходимым условием полноценного развития системы высшего образования и трудовых отношений в России. Стимулирование данного взаимодействия подразумевает согласованность действий всех заинтересованных сторон, следовательно, наличие взаимопонимания между ними и стремления к выработке общего видения ситуации повышения качества образовательной услуги и, как следствие, выпускника, обуславливающее минимизацию разрыва между имеющимися и требуемыми компетенциями к молодому специалисту со стороны рынка труда.

Установлено, что сущность профессионально-направленной адаптации студентов рассматривается как процесс приспособления к новой профессиональной среде в ходе взаимодействия педагога и обучающихся, предусматривающий освоение профессиональных знаний, усвоение ценностей и норм производственной деятельности, осознание профессиональных перспектив, формирования готовности к реализации видов профессиональной деятельности, соответствующей повышающимся требованиям работодателя и современного рынка труда.

Подтверждено, что сконструированная структурно-функциональная модель взаимодействия вуза и институтов рынка труда по профессионально-направленной адаптации студентов студентов, интегрирующая совокупность блоков (целевого, содержательного, результативного) и функций (информационной, ориентировочной, активизирующей) выступает прагматической основой для достижения результативности изучаемого феномена.

Доказано, что выявленная в результате теоретического анализа и апробированная в ходе экспериментальной работы совокупность педагогических условий, способствует повышению профессионально-направленной адаптации студента в ходе организованного взаимодействия вуза и институтов рынка труда.

Установлено, что научно-методическое обеспечение повышения профессионально-направленной адаптации студентов в условиях взаимодействия вуза и институтов рынка труда выступает программно-технологической основой совершенствования изучаемого процесса.

Обосновано, что знание и учет выявленных рисков (организационно-образовательных: стандарты измерения академического образовательного уровня студента в контексте недостаточного внимания к профессионально-направленной адаптации обучающегося; недооценка профессорско-преподавательским составом значимости профессионально-направленной адаптации студентов как компонента их личностной и профессиональной успешности; неумение продуктивно использовать возможности взаимодействия вуза и институтов рынка труда в целях повышения эффективности трудоустройства и безболезненного вхождения молодых специалистов в профессиональную среду; *личностные*: пассивность в построении профессионального будущего; искаженные представления о будущей профессии; недостаточно выраженный интерес к профессионально-личностному самообразованию и самосовершенствованию; неготовность к встрече с изменившимися рыночными условиями современной экономики), позволяют прогнозировать пути их повышения в рамках профессионально-направленной адаптации студентов в условиях взаимодействия вуза и институтов рынка труда.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ темы, может служить перспективным направлением научного поиска, связанного с обоснованием факторов, влияющих на повышения профессиональной успешности и карьеры студента в контексте компетентного подхода.

Литература:

1. Деева Н. Н. Трудовая адаптация выпускников на региональном рынке труда // г. Биробиджан ФГБОУ ВПО «Амурский государственный университет», Биробиджанский филиал Режим доступа [<http://pandia.ru/text/77/408/6917.php>]

2. Огольцова Е.Г., Абдыкалыкова А., Руткевич Я.В. Педагогические основы процесса адаптации студентов к практико-ориентированной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 2. – С. 116-119

3. Петров А.Ю. Педагогические основы практико-ориентированной адаптации студентов // Вестник ОГУ № 2, 2005, с. 3-6

4. Садченкова Ю.П., Новикова И.И. Роль креативного образования в профессиональной адаптации выпускников вузов на рынке труда // Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции "Проблемы развития инновационно-креативной экономики" Москва, 29 марта – 09 апреля 2010 года

5. Тарасова С.М. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности // Вектор науки ТГУ. №1(8). 2012 – С. 279-280

6. Харланова, Е.М. Субъектно-средовой подход как теоретико- методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов / Е.М. Харланова // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - №6. - С. 134-137.



7. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. - 222 с.
8. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. д-ра пед. наук. - Челябинск, 1992. - 403 с.
9. Ясько Б.А. Практико-ориентированная адаптация субъекта в напряжённых и экстремальных условиях труда // Психология. Экономика. Право 2013. № 3. С. 20-30

## **ГЛАВА 38. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Шерайзина Роза Моисеевна**

**доктор педагогических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

**Донина Ирина Александровна**

**доктор педагогических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

**Медник Елена Алексеевна**

**кандидат педагогических наук**

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия №4» (г. Великий Новгород)

Аннотация. В исследовании раскрыта сущность маркетингово-профессиональной компетентности будущих руководителей образовательных организаций, как профессионально-личностного качества, отражающего его способность и готовность к эффективной маркетинговой деятельности, описана методологическая основа процесса формирования маркетингово-профессиональной компетентности будущих руководителей образовательных организаций, а также представлено содержание курса «Образовательный маркетинг» и технологии контроля успеваемости студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, маркетинговый подход, руководитель образовательной организации, подготовка в вузе.

Annotation. The study reveals the essence of marketing and professional competence of future heads of educational organizations, as a professional and personal quality, reflecting his ability and readiness for effective marketing activities, describes the methodological basis for the process of forming marketing and professional competence of future heads of educational organizations, and also presents the content of the course "Educational marketing" and technology to monitor student performance.

Keywords: professional competence, marketing approach, head of an educational organization, training in a university.

В современных условиях развитие системы образования в России в большой степени зависит от того, насколько продуктивно осуществляется управление общеобразовательной организацией. Главное место в решении многих задач, стоящих перед общеобразовательной организацией, принадлежит руководителю. Руководитель образовательной организации в настоящее время должен быть способен к планированию и реализации множества мероприятий (например, рекламных кампаний), разработке и осуществлению бизнес-планов, оценке их эффективности. Развитие инновационных, перспективных направлений в сфере образовательных услуг, проведение маркетинговых исследований, применение результатов этих и других исследований на практике – все это новые векторы в деятельности руководителя.

Из этого можно сделать вывод, что организация эффективной маркетинговой деятельности (как внешнего маркетинга, так и внутреннего) становится обязательным элементом профессионализма руководителя.

Результатом обучения в вузе, по мнению многих работодателей, должна стать подготовка студентов к успешной профессиональной деятельности, а не усвоение ими теоретических знаний. Полученные знания для будущих руководителей образовательных организаций, прежде всего, должны сочетаться с практическим опытом, навыком управления и поведения в профессиональной среде, с соответствующими поведенческими навыками. Совершенствованию профессиональных качеств руководителей способствует применение инструментария стратегического маркетинга и стратегического менеджмента [3;4;5;6;7].

Кроме этого, к профессиональным качествам руководителя можно отнести и такие, как: ответственность за принятые, порой нестандартные решения, способность «экономически мыслить», находить эффективные способы в принятии организационно-управленческих решений, мотивировать и стимулировать сотрудников к участию в разработке маркетинговой стратегии современной образовательной организации.

Следовательно, в период профессиональной подготовки/переподготовки в высшем учебном заведении будущему руководителю важно определить, конкретизировать и развить уже имеющиеся профессиональные качества и навыки управленческой деятельности, т.е. не только овладеть новыми знаниями и умениями, но и выработать навык к решению профессиональных практических задач.

С точки зрения И.Д. Столбовой, целесообразно предусмотреть качества выпускника вуза (прописанные в компетентностной модели в рамках ФГОС ВО нового поколения), которые будут способствовать выпускнику освоиться в окружающем социуме и успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям современного общества.

В образовательных программах «нового поколения» отражено обучение не сумме знаний, а способам деятельности, становлению и развитию личности обучающегося в ее самобытности, уникальности, неповторимости. Данные цели предусматривают иной подход к постановке задач образования, изменению принципов отбора его содержания и достижения поставленных целей, изменения системы оценки результатов освоения программы.

Так как методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов является

компетентный подход, то и в прогнозируемой модели выпускника желательно «заложить» профессиональные и общекультурные компетенции, которые будут служить первоосновой в период разработки вузом основной образовательной программы по данному направлению и уровню подготовки [12, с. 43].

В связи с этим особую актуальность приобретают такие понятия, как: «компетентный подход», «компетентности», «компетенции».

Компетентный подход «выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынок труда; при необходимости решать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов» [1, с. 5].

Поскольку важной характеристикой руководителя образовательной организации является высокий уровень развития именно профессиональной компетентности, перейдем к анализу содержания этого понятия.

По мнению Д.Н. Недбаева, профессиональная компетентность представляет собой сложный психологический феномен, включающий в себя компоненты, отражающие специфику выполняемых руководителем профессиональных функций [9, с. 1].

Несколько иначе предлагает рассматривать профессиональную компетентность А.К.Маркова. Исходя из ее толкования понятия «профессиональная компетентность», можно так охарактеризовать данную дефиницию: профессиональная компетентность – это совокупность психических качеств, позволяющих человеку действовать ответственно и самостоятельно, качественно выполнять возложенные на него трудовые функции [8, с. 211].

На взгляд А.В. Райцева, профессиональная компетентность специалиста истолковывается как интегративная совокупность различных качеств: личностных и профессиональных; как обладание научными знаниями и умениями, которые помогают овладеть культурно-нравственными ценностями, служат опорой для социальной и экономической деятельности, расширяют миропонимание и др. В термине «компетентность» отражены интеллектуальный, практический, ценностно-ориентационный и речевой уровни. Следует отметить, что компетентность специалиста всегда проявляется в конкретной ситуации.

Английские консультанты по управлению Вудкок М. и Фрэнсис Д. считают, что ключевыми качествами руководителя, которые принесут успех организации, продвигут ее за счет правильной организации труда своих сотрудников, являются различные качества профессионального и личного плана, например, коммуникабельность руководителя, его безупречное поведение и умение прислушиваться к мнению других людей, честность и правдивость, трезвая оценка своих возможностей, готовность взять на себя ответственность за решение сложных, нестандартных задач и проблем, умение действовать в рамках индивидуального образовательного пространства, стремление к повышению квалификации по овладению искусством менеджмента; логически мыслить в непредвиденных профессиональных ситуациях [2, с. 89].

Анализируя имеющиеся в научных исследованиях определения понятия «компетентность» мы смогли определить понятие «Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации» профессионально значимое качество руководителя, которое характеризует как обладание им способностью и готовностью к эффективной управленческой деятельности в условиях динамично меняющейся нестабильной внешней среды. Базой управленческой компетентности являются личностные и профессионально значимые качества будущего директора, а также его ценностные ориентации и полученный управленческий опыт.

Одним из условий для развития профессиональной компетентности будущего руководителя общеобразовательной организации является формирование нового компонента его профессиональной компетентности – маркетинговой компетенции. В этом случае можно говорить о новом профессиональном качестве – профессионально-маркетинговой компетентности. Профессионально-маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации позволяет ему эффективно реализовывать разработку и реализацию стратегии развития; реализацию маркетинговых действий связанных с созданием условий для эффективной маркетинговой политики.

Мы также предполагаем, что структура маркетинговой компетентности руководителя должна отражать предпринимательно-исследовательский компонент, предусматривающий инновационное взаимодействие с рынком образовательных услуг; организационно-управленческий компонент, включающий взаимодействие с внутренней средой и социумом, управление маркетинговой деятельностью; информационно-аналитический компонент, который охватывает анализ, сбор и обработку информации по рынку образовательных услуг и продуктов.

Значимым для нас в контексте рассматриваемой проблемы является проект «Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)», где в качестве одной из его трудовых функций руководителя выделяется - управление маркетинговой деятельностью.

В данном разделе описан комплекс трудовых действий, имеющих целевое назначение в практике руководителя образовательной организации. На современного руководителя возложены новые функции, расставлены новые акценты. На первый план выходят: проведение маркетинговых исследований рынка образовательных услуг и выявление ведущих направлений развития рынка образовательных и иных услуг; осуществление контроля за реализацией маркетинговой продукции, правильным расходованием средств, полученных в ходе ее реализации, и осуществлением маркетинга образовательной деятельности. Определение рыночных запросов потребителей образовательных услуг, выявление рыночных ниш, изучение потребностей рынка научно-исследовательских, опытно-конструкторских работ и разработок, подготовка рекомендаций по повышению конкурентоспособности организации, плана рекламной кампании, совершенствование маркетингового комплекса, участие в проводимых рекламных акциях, ярмарках, торгах по реализации товаров и услуг – вот далеко не полный перечень трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте.

Помимо трудовых действий в стандарте описаны и необходимые умения по выполнению действий, обеспечивающих совокупность приобретённых знаний и навыков. Руководителю необходимо уметь

планировать маркетинговые исследования рынка образовательных услуг, изучать ситуацию в области научно-исследовательских работ, в сфере интеллектуальной деятельности.

Не менее важно уметь разрабатывать рекомендации по повышению имиджа образовательной организации и на их основе планировать и проводить рекламные кампании. Анализ маркетинговой информации, ее обработка позволят принять руководителю правильные решения, отрегулировать вопросы взаимодействия внутри организации среди структурных подразделений, продемонстрировать свои способности в области управления, в т.ч. маркетинговой деятельностью, а также совершенствовать маркетинговый комплекс образовательной организации.

Вслед за трудовыми действиями, умениями в стандарте приводятся требования к необходимым знаниям. Ключевые знания руководителя лежат в области знания гражданского права, налогового, финансового, правового, хозяйственного и экологического законодательства. Не менее важно руководителю знать об организации маркетинговой работы в образовательной организации, ее материально-техническом обеспечении, при необходимости - транспортном обслуживании.

В документе отводится большая роль знанием руководителем передового опыта с учетом конъюнктуры рынка образовательных и консультационных услуг и перспектив их развития, порядка заключения хозяйственных и финансовых договоров, передовых образцов аналогичных услуг, современных достижений науки и техники, результатов патентных исследований, организации бизнес-процессов. Принципы, методы, технологии мониторинга внешнего окружения и внутреннего развития, оптимизации услуг организации, продвижения продуктов к заказчику образовательных услуг, нашли место в данном разделе документа.

В то же время, согласно действующему единому квалификационному справочнику (по выделенным нами направлениям деятельности), разработкой и определением стратегии организации, взаимодействием с ключевыми партнерами и единомышленниками должен заниматься только руководитель. Примечателен тот факт, что деятельность заместителей руководителя ограничивается лишь функцией координации взаимодействий между представителями педагогической науки и практики, а также включает организацию просветительской работы для заказчиков образовательных услуг (или лиц, их заменяющих) [10].

Мы считаем, что в основу управленческой компетентности положены личностные и профессиональные качества руководителя образовательной организации, управленческий опыт и ценностные ориентиры. Руководитель образовательной организации, обладающий высоким уровнем профессионально-маркетинговой компетентности, повышает конкурентоспособность организации, способствует успешной деятельности в области стратегического развития организации, реализации маркетинговых задач и в предпологает только создание условий для результативной маркетинговой деятельности педагогического персонала на рынке образовательных услуг, установлении сотрудничества и партнерских связей.

Мы считаем, что методологической основой профессиональной подготовки руководителя выступает интеграция таких подходов как технологический, контекстный, персонифицированный.

Конспективно рассмотрим предложенные подходы. Технологический подход представляет собой некую триаду в которую входит: философия образования, образовательная политика и технология мониторинга результатов деятельности студентов.

В разнообразных формах учебной деятельности постепенно выстраивается содержание будущей профессионально-маркетинговой деятельности, что позволяет эффективно осуществлять профессиональное развитие и маркетинговую компетентность будущих руководителей. В рамках подхода лежит процесс профессиональной подготовки в условиях изменения внутренней и внешней среды, поведения заказчиков образовательных услуг, а также отводится существенная роль маркетинговой политике, проводимой в образовательной сфере страны и региона в целом.

Персонифицированный подход «нацелен» на индивидуализацию, своеобразие, неповторимость человека.

Следует отметить, что маркетинговая компетентность будущего руководителя представляет собой систему динамично развивающихся характеристик, а именно: совокупности знаний, умений, навыков, практического опыта, деловых, личностных качеств; личности, демонстрирующей владение методами решения управленческих задач различного уровня сложности, современными технологиями; личности, позволяющей осуществлять управленческую деятельность с высокой продуктивностью.

Таким образом, интеграция обозначенных подходов к формированию маркетинговой компетентности будущих магистров руководителей образовательных организаций обеспечивает решение первоочередных проблем образовательного процесса; выделение приоритетов и алгоритмизацию деятельности в соответствии с разработанным планом; мониторинг степени достижения поставленной цели, гибкость и мобильность управления, наиболее эффективным способом реализует стратегию развития направления 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Образовательный менеджмент»), обеспечивает концентрацию ресурсов на наиболее перспективных и эффективных направлениях развития, помогает преодолевать обучающимся проблемы в обучении и формировать профессиональную команду единомышленников, состоящую из педагогов, работодателей, социальных партнеров, студентов, благодаря которой студенты смогут обладать высоким уровнем маркетинговой компетентности.

В НовГУ имени Ярослава Мудрого вопросу формирования маркетинговой компетентности будущих магистров руководителей образовательных организаций уделяется большое внимание.

Согласно разработанной нами программе, формирование профессионально-маркетинговая компетентность будущего руководителя общеобразовательной организации включает следующие этапы. *Адаптационно-рефлексивный* (первый этап), обеспечивающий активное включение студентов в образовательное поле вуза и осознание ими собственных образовательных способностей и потребностей.

Задача обучения на данном этапе – научить применять различные методы обучения, ориентированные на умение выявлять причины и следствия, а также другие точки зрения изучаемых проблем; научить использовать различные методы обучения, ориентированные не на зубуривание изучаемых дисциплин, а на обучение студентов умению выявлять причины, следствия и другие стороны изучаемых проблем; дать четкое представление о выбранной будущей профессиональной деятельности; сформировать навыки самостоятельной работы студентов в процессе изучения ими программного материала; сформировать и развить необходимые навыки самостоятельной работы студентов во время изучения материала программы.

Нами отмечено, что студенты очень часто на первом этапе применяет полученные прежде знания только для выполнения определенного задания, охотно работают по алгоритму или предложенным памяткам инструкциям и реже применяют свои знания для выполнения другого задания, отличного от стандартного.

*Продуктивный* (второй этап), служащий для формирования профессионально-маркетинговой компетентности будущих руководителей общеобразовательных организаций и выделяющийся осознанностью путей, способов, видов профессиональной деятельности и ценностным отношением к своей будущей деятельности, большей степенью целеустремленности.

Задача второго этапа – помочь студентам овладеть навыками управления информацией, в том числе маркетинговой информированностью (способностью извлекать и анализировать различную информацию из всевозможных источников).

На продуктивном этапе будущий руководитель упорядочивает полученные знания в соответствии со своеобразием задания и применяет их для решения уже другого вида аналогичных заданий, а также определяется с учетом определенных обстоятельств.

Процесс формирования профессионально-маркетинговой компетентности в рамках магистратуры по направлению «Образовательный менеджмент» завершает этап *мастерства/творчества* (третий этап), способствующий созданию условий для осмысления лично-значимого значения будущей профессиональной деятельности и отождествления себя с выбранной профессией.

К задачам этапа относятся:

- овладение способностью к критике и самокритике, работе в команде и управлению ею, взаимодействию с экспертами в других предметных областях, работа в международном контексте;
- развитие способности применять знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям, быть готовым к генерации новых идей (творчеству) и к лидерству;
- формирование умений работать автономно, разрабатывать проекты и управлять ими.

Для данного этапа характерны умения ставить цели и сверхцели, иметь волю к успеху и быть ответственным за качество своей учебной и будущей профессиональной деятельности, самостоятельно выстраивать систему знаний по определённому виду задач.

В магистерской образовательной программе «Образовательный менеджмент» (модуль «Основы образовательного менеджмента. Экономика и маркетинг образования») одним из составляющих включен раздел «Маркетинг образования».

Данная программа составлена на основе требований к образовательному минимуму содержания и уровню подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» и магистерская программа «Образовательный менеджмент». Разделы дисциплины и виды занятий, направленных на формирование профессионально-маркетинговой компетентности, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Учебный план элемента модуля «Экономика и маркетинг образования» магистерской образовательной программы «Образовательный менеджмент»**

|     | Наименование дисциплины  | Всего часов | Ауд. | Кол-во часов |       |         |         |
|-----|--|-------------|------|--------------|-------|---------|---------|
|     |  |             |      | лек.         | прак. | самост. |         |
|     |  |             |      |              |       | ауд.    | внеауд. |
| 1.  | <i>Экономика образования</i><br>2 сем                                      | 35          | 15   | 3            | 12    | 5       | 20      |
| 1.1 | Предмет и методы экономики образования.                                    | 17          | 7    | 1            | 6     | 3       | 10      |
| 1.2 | Оценка качества и эффективности образования: экономический аспект.         | 18          | 8    | 2            | 6     | 2       | 10      |
| 2.  | <i>Маркетинг образования</i><br>2 сем                                      | 37          | 15   | 3            | 12    | 5       | 22      |
| 2.1 | Основы маркетинга образования  | 17          | 7    | 1            | 6     | 2       | 10      |
| 2.2 | Маркетинговая образовательная среда. Управление маркетингом в образовании. | 20          | 8    | 2            | 6     | 3       | 12      |
|     | Экзамен.   | 36          |      |              |       |         |         |

При разработке содержания подготовки мы исходили из необходимости учета потребностей слушателей, которые обнаружили во время работы с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность руководителя общеобразовательной организации; при прохождении практики, связанной с применением знаний в области маркетинга; во время анкетирования и собеседования с участниками образовательных отношений.

*Темы теоретических занятий:* Тема 1. Предмет и методы экономики образования. Тема 2. Оценка качества и эффективности образования: экономический аспект. Тема 3. Основы маркетинга образования. Тема 4. Управление маркетингом в образовании.

*Темы практических (семинарских занятий):* Тема 1. Составление таблицы существенных характеристик понятий в области маркетинга образования и экономики образования. Тема 2. Маркетинговая среда образовательной организации. Тема 3. Организация и проведение маркетинговых исследований. Тема 4. Структурно-содержательная характеристика системы управления маркетингом в образовании.

Анализ теоретических исследований, опыт адаптации процесса формирования профессионально-маркетинговой компетентности руководителей.

образовательных организаций определяет ряд проблем (методологические, содержательные, организационно-педагогические), которые, в первую очередь, связаны с проектированием самого процесса и реализацией его в практической деятельности. Построение этапов и определение критериев оценки уровней сформированности системы профессионально-маркетинговой компетентности руководителей, аргументация подходов, определение принципов проектирования системы – основные проблемы методологического характера.

Проблемы содержательного характера, в основном, относятся к сущности понятия профессионально-маркетинговой компетентности (на каждом этапе ее развития), с содержанием теоретической и практической составляющей, с освоением знаниевой компоненты маркетинговой компетентности. Надо принимать во внимание, что отбор практических заданий, представление кейсов, технологических карт, проектов, измерительных материалов, анализ специфики предлагаемой тематики курса, его модульность, позволят создать широкие возможности для осуществления разнообразной, в т.ч. инновационной, исследовательской деятельности, будут способствовать эффективному управлению руководителем образовательной организации в контексте маркетингового подхода.

Система оценки достижения планируемых результатов является частью системы оценки и управления качеством образования в образовательной организации. Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС являются такие формы контроля, как: *текущий контроль*, который включает выполнение практических аудиторных и внеаудиторных заданий; работу с различной литературой и информацией; *рубежный контроль* проводится с целью определения успешности достижения поставленных целей, состоит из тестовых заданий; при проведении рубежного контроля учитываются суммарные результаты по итогам текущего контроля за соответствующий период обучения, в т.ч. включаются баллы за периодичность и систематичность работы, а также учитывается активность и творчество (например, участие в научно-практических конференциях, наличие публикаций, творческие идеи и их реализация и др.).

Отметим, что тесты для рубежного контроля включают основные разделы курса «Маркетинг в образовании», а именно: сущность маркетинга в образовании и сущность образовательных услуг, конкурентоспособность и жизненный цикл организации, этапы разработки образовательных услуг; поведение потребителей; продвижение образовательных услуг и каналы коммуникаций; организация и проведение маркетинговых исследований, маркетинговый аудит; ценообразование; управление маркетингом и другие вопросы. (Тестовые вопросы приводятся в закрытой форме, но предполагают множественный выбор ответов, что требует от магистрантов более высокого уровня знаний и аналитического мышления); *семестровый контроль* включает экзамен, который состоит из двух частей: теоретической и практической. В теоретической части проверяется уровень знаний в области образовательного маркетинга, практическая часть содержит проверку умений и опыта маркетинговой деятельности.

Организационно-педагогические проблемы вызваны обеспечением условий, которые необходимо создать руководителям для формирования мотивационной готовности к внедрению компетентностно-маркетингового подхода всего педагогического коллектива, с готовностью сотрудников к дальнейшему профессиональному росту и педагогической карьере в процессе маркетинговой деятельности.

Проблемы также отмечаются в выборе современных, информационных, дистанционных, электронных технологий обучения; при разработке диагностического метода, методического материала, применяемого в качестве сопровождения маркетинговой деятельности руководителя.

Также вызывает затруднение применение эффективных форм партнерства и сотрудничества; использование методов, позволяющих решать задачи и достигать поставленные цели; приемы обучения, связанные с особенностями обучающихся, системой формирования компетентности; система диагностики уровней маркетинговой компетентности.

Практический опыт показывает, что личностный рост студентов замедляется, если не сформирована маркетинговая компетентность, которая оказывает существенное влияние и на эффективность всего образовательного процесса.

Анализ теоретических исследований, опыта реализации процесса формирования профессионально-маркетинговой компетентности руководителей образовательных учреждений позволяет выделить несколько групп проблем, связанных с проектированием и реализацией системы ее формирования:

*1 группа – проблемы методологического характера*, связанные с обоснованием подходов, определением принципов проектирования системы становления профессионально-маркетинговой компетентности руководителей образовательных учреждений, разработкой этапов и критериев оценки уровней ее сформированности;

*2 группа – проблемы содержательного характера*, связанные с сущностью понятия профессионально-маркетинговая компетентность на каждом этапе ее становления, с разработкой знаниевой компоненты маркетинговой компетентности, содержания теоретической и практической составляющей, через которые она будет формироваться. Учет специфики модульности предлагаемых компонентов курса, обеспечение возможности осуществления деятельности, адекватной реальной ситуации в современной образовательной организации, отбор практических заданий, разработка содержания кейсов и контрольных материалов обеспечат способность и готовность к управлению маркетинговой деятельностью образовательной организации, а также способность организовывать работу педагогического коллектива в контексте маркетингового подхода;

*3 группа – организационно-педагогические проблемы*, связанные с созданием условий формирования мотивационной готовности к внедрению маркетингово-компетентностного подхода в управленческую деятельность организации, готовности к профессиональному становлению в маркетинговой деятельности; выбора наиболее эффективных форм взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей личности; выбора современных технологий обучения (в том числе и дистанционных), методов формирования компетентности; построения эффективной системы диагностики уровней маркетинговой компетентности, разработкой материалов для методического сопровождения эффективной маркетинговой деятельности руководителя.

Природа феномена «маркетинговая компетентность» и в настоящее время до конца не изучена. Отсутствует универсальное определение понятия, нет согласованности на природу данного феномена, общепризнанной структуры маркетинговой компетентности. Практика свидетельствует о том, что несформированность маркетинговой компетентности «гормозит» личностный рост студентов и влияет на эффективность всего образовательного процесса.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, хотим отметить, что маркетинговая компетентность будущих руководителей образовательных организаций является составной частью профессиональной компетентности и представляет собой интегративное качество личности, включающее потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты и характеризующееся сформированностью потребности и мотивации в проведении маркетингового исследования, в выборе оптимальных маркетинговых стратегий, в осуществлении маркетинговых коммуникаций; осознанностью знаний о специфике маркетинговых исследований, о сущности маркетинговой стратегии, о методах и формах осуществления маркетинговых коммуникаций, осмысленностью умений проводить маркетинговое исследование, разрабатывать маркетинговую стратегию, осуществлять маркетинговые коммуникации.

Литература:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №3. с. 11.
2. Вуджок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991. 320 с.
3. Донина И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
4. Донина И.А. Продуктивность взаимодействия образовательного учреждения и общественности как показатель маркетинговой компетентности его руководителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 102-105.
5. Донина И.А., Ширина Т.Г. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 844-848.
6. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
7. Донина И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2015
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М.: «Знание», 1996. 312 с.
9. Недбаев Д.Н. Эмпирический анализ профессиональной компетентности будущего менеджера образования // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 20.08.2013)
10. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / URL: // Официальный сайт Российская газета. <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 20.08.2013).
11. Профессиональный стандарт: «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)» Предварительный проект от 17.07.2013 [Электронный ресурс]. URL: / <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/rukov.pdf> (дата обращения: 20.08.2013).
12. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.

## **ГЛАВА 39. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

**Шерайзина Роза Моисеевна**

**доктор педагогических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

**Донина Ирина Александровна**

**доктор педагогических наук, профессор**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

**Николашкина Виолета Евгеньевна**

**кандидат педагогических наук**

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА) (г. Москва)

Аннотация. В исследовании представлена сущность социокультурной образовательной среды вуза и ее педагогические возможности в формировании профессиональной коммуникативной компетентности будущих юристов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, маркетинговый подход, руководитель образовательной организации, подготовка в вузе.

Annotation. The study presents the essence of the socio-cultural educational environment of the university and its pedagogical capabilities in the development of professional and communicative competence of future bachelors of jurisprudence.

Keywords: professional competence, marketing approach, head of an educational organization, training in a university.

Современные условия социально-экономического развития общества определяют потребность в новой образовательной парадигме, основу которой составляют принципы демократизации, гуманности и

непрерывности. Значимым в решении этой проблемы является подготовка современной студенческой молодежи как будущей элиты. В Стратегии социально-экономического развития России до 2020 указаны ориентиры на инновационное развитие высшего образования. Также этому способствуют и на новые федеральные образовательные и профессиональные стандарты.

Данный контекст способствует возникновению объективной потребности в поиске инновационных источников ресурсного и педагогического развития, которые направлены на модернизацию социально-профессиональных компетенций обучающихся. Одним из таких ресурсов выступает образовательная социокультурная среда вуза, которая создает условия для нормативной и ценностно-смысловой базы для воспитания будущих юристов, развития у студентов социальной ответственности и профессионализма, формирования способности к социальной адаптации в профессиональной среде, наличия мотивационной готовности к коммуникации с участниками образовательного процесса.

Наиболее актуальна данная проблема для тех профессий, которые входят в группу «человек-человек», для которых наиболее важным вектором профессиональной деятельности является субъектные коммуникации, что актуализирует формирование личностной позиции профессионала при решении значимых профессиональных задач, которая определяется его социальной ответственностью. Юриспруденция занимает особое место в данной группе профессий.

Таким образом, появляется необходимость в обновлении технологий и содержания обучения студентов, которые обеспечивают включение будущих юристов в существующие в реальной практике профессиональные отношения, направленные на приобретение и совершенствование их коммуникативных компетенций и практических навыков. На развитие этих навыков оказывают влияние как индивидуальные особенности будущего юриста, так и технологии и содержание их обучения, а также особенности окружающей их образовательной среды, которая призвана обеспечить социокультурные условия для формирования коммуникативных, социальных и профессиональных компетенций будущих бакалавров юриспруденции.

Согласно аналитическому обзору, представленному Е.Моисеевой [8], налицо повышенная востребованность юридического образования. Исследователь показывает, что в России 947 вузов (и филиалов) обеспечивают подготовку юристов. Таким образом каждый второй вуз страны имеет юридический факультет. Например, только по программе «Юриспруденция» в 2012 году обучалось по очной форме около 170500 человек, по вечерней форме 7500. и по заочной форме 431500 человек, при этом каждый 30% студентов направления «Юриспруденция» обучались на бакалавриате.

Е.Моисеева, обобщая результаты исследования большое внимание уделяет отличительным характеристикам отечественного современного юридического образования. По мнению автора они таковы:

- *Массовый характер юридического образования.* Диплом юриста за последние двадцать лет получили 2 000000 студентов, при этом в сейчас ежегодно аналогичный диплом получают около 150 000 человек. Согласно информации с рынка труда - число профессиональных юристов, с наличие обязательного юридического образования, составляет 300 000 человек. То есть, юридическое образование становится универсальным высшим гуманитарным образованием для руководителей различных организаций, госслужащих, бизнесменов и других специалистов. При этом данные категории специалистов, получают юридическое образование для саморазвития, а в критической ситуации ими востребована консультация профессионального юриста.

- *Растущий спрос на заочную форму обучения,* который свидетельствует о наличии потребности в получении юридического диплома у населения страны и росте числа мест на заочной форме обучения. Л.Е.Угольнова отмечает, что в 2011-2012 учебном году на заочном отделении училось 55% всех студентов, а по юридическим специальностям в 2012 году - более 70% всех студентов.

- *Многопрофильный характер юридических вузов.* Около сорока процентов всех юристов обучаются в юридических вузах. Это требует организации специального исследования особенностей конкурентоспособности высших учебных заведений разного профиля на рынке труда и на рынке юридического образования.

- *Разнообразие сегментов юридического образования.* Согласно статистике, 178 вузов, имеющих крупные юридические программы обучают 55 процентов всех юристов, и в то же время более трехсот вузов с узкими юридическими программами обучают всего лишь 6 процентов. Определению сегментов юридического образования, характеристике социально-демографических характеристик студентов в каждом сегменте, преподавательского состава, особенностей процесса обучения могут быть посвящены еще специальные научные исследования [8].

- *Повышение престижа юридической профессии.* По данному аспекту необходимо проведение научных исследований с целью, научного обоснования условий и факторов повышения престижа профессии юриста, а также определению роли вузов в развитии и формировании статуса юридической профессии.

Также в научных исследованиях в качестве основной цели высшего юридического образования ученые называют профессиональный потенциал специалистов, который обеспечивает не только возможность эффективного исполнения практических задач, но и динамику профессионального развития и самосовершенствования, способности решать инновационные профессиональные задачи в процессе всей будущей профессиональной карьеры.

Марченко М.Н. дает характеристику шести форм проявления обозначенного кризиса:

*первая форма* характеризуется дефицитом высококвалифицированных преподавателей и резким снижением качества юридического образования;

*вторая форма* характеризуется повсеместным снижением методологической, методической, работы в юридических вузах и фундаментальных научных исследований и востребованностью рынком монографий различных видов; заменой научных исследований - прикладными;

*третья форма* характеризуется ориентацией юридических вузов на количество студентов, которые обучаются на договорных началах в ускоренном режиме, а не на качество обучения;

*четвертая форма* характеризуется распространением практически по всем дисциплинам юридического профиля учебной литературы низкого качества;

*пятая форма* характеризуется отсутствием обоснованных образовательных программ юридических вузов, соответствующих долгосрочным интересам государства и общества;

*шестая форма* характеризуется падением престижа юридической специальности.

Как следствие, это приводит к возникновению потребности в постоянной адаптации к потребностям профессионального общества содержания высшего юридического образования.

Необходимо заметить, что в современное юридическое образование продолжает сохранять, в качестве приоритетных, пассивные формы обучения. В связи с этим модернизация должна быть направлена не только на содержание высшего юридического образования в контексте его непрерывного обновления, но и на поиск и реализацию современных педагогических технологий, так как для настоящего времени важна не столько способность к усвоению информации, сколько способность к ее поиску и отбору для применения в процессе решения прикладных задач. Главным результатом вузовской подготовки будущих юристов становится осознание выпускниками внутреннего образовательного запроса на саморазвитие с помощью различных средств и методов.

Поэтому, особую значимость в современных условиях модернизации образования имеет формирование таких качеств личности, как: коммуникабельность, информационная грамотность и стратегическое видение, которые характерны для профессиональной компетентности современного человека [3;4;5;9;16].

Понятие "профессиональная компетентность" является устоявшимся термином как в зарубежной, так и в российской педагогической науке. Историко-педагогические исследования показывают, что компетентностный подход впервые был предложен учеными из США, и зафиксирован публикацией статьи D. Mc.Clelland "Тестировать компетентность, а не интеллект".

Понятие «профессиональная компетентность» сегодня насчитывает достаточно много определений. Наиболее часто встречается точка зрения, которая рассматривает профессиональную компетентность как наличие готовности адекватно задаче осуществлять профессиональную деятельность или способности к выполнению профессиональной деятельности (L.M.Spencer, K.Keen, T.Hoffman, McClelland, R.Boyatzis). Это понятие употребляют как характеристику высокого уровня квалификации и профессионализма человека. При этом, приведенные трактовки недостаточно детализируют сущность многозначного феномена «профессиональная компетентность» на современном этапе развития технологий и общества.

Проблеме определения содержательных характеристик понятия «профессиональная компетентность» посвящено большое количество западных и отечественных исследований в области философии, педагогики, психологии и др. В соответствии с их позицией, профессиональная компетентность рассматривается как показатель потенциала трудовой деятельности специалиста и качества его подготовки [11].

В педагогическом контексте сущность категории «профессиональная компетентность» может быть рассмотрена и как компонент «общекультурной компетентности», и как «уровень образованности специалиста» (Е.В.Бондаревская, Б.С.Гершунский). С точки зрения места компетентности в уровневой системе профессионального мастерства, ученые полагают, что профессиональную компетентность характеризует как уровень исполнительности, так и уровень совершенства.

Браже Т.Г., определяет понятие «профессиональная компетентность», рассматривая умения и знания, взаимоотношения с людьми, мотивы профессиональной деятельности, способность к развитию своих творческих качеств личности, общую культуру указывая на значимость гуманитарных знаний и общей культуры человека.

В контексте реализации социально-психологического и компетентностного подходов к профессиональной подготовке будущих юристов (А.Л.Андреев, В.Г.Коломацкий, М.Н.Курочкина, В.И.Кутузов, О.В.Климова и др.) можно выделить профессионально-коммуникативную компетентность бакалавра юриспруденции, как системообразующую целью поиска критериев качества юридического образования.

Раскрывая сущность коммуникативной компетенции, многие исследователи делают акцент на разных её компонентах. Так, С.Е. Шишов в своем исследовании коммуникативную компетенцию определяет как способность и ответственность человека в процессе совместной деятельности, участия в улучшении и функционировании демократических институтов, регулирование конфликтов ненасильственным путем [14]. Иные авторы считают, что коммуникативная компетенция связана с владением технологиями письменного и устного общения на различных языках, со способностью осуществлять обмен сообщениями и устанавливать контакты, взаимодействием в малых и больших социальных группах, с наличием гражданской ответственности, с участием в решении проблем региона и страны в целом, с проявлением нравственного отношения к другим людям.

Рассматривая взаимосвязь социальной педагогики и социальной психологии с понятием «коммуникативная компетенция», можно сделать обобщающий вывод о том, что социальная психология является научным фундаментом для осмысления сущности коммуникативной компетенции, а сама «коммуникативная компетенция» - основной целью и главным результатом социальной педагогики. Взяв за основу эту теоретическую посылку, мы определяем коммуникативную компетенцию как социально-психологическую категорию, которая отражающее интегративное качество личности, которое позволяет ей обеспечивать продуктивное взаимодействие с различными людьми, с группами и с организациями; активно взаимодействовать с ними, обеспечивать продуктивное взаимодействие; кроме того участвовать в личностно-значимых или социальных проектах, творчески исполнять различные роли в процессе коммуникации.

Выделим особенности коммуникативной компетенции, которыми должен обладать специалист в области юриспруденции.

Юриспруденция является многопрофильной профессией, и юрист в соответствии с ее особенностями не только работает с законами, но и объясняет, разъясняет, переубеждает, убеждает и доказывает. Он находится в процессе непрерывного взаимодействия как с людьми, так и с различными организациями. Таким образом, учитывая данное обстоятельство, современное общество нуждается в профессионалах-юристах, обладающих компетенциями профессионального «коммуниканта». Выделяя эти особенности деятельности юриста в условиях развития науки, общества, образования, мы считаем возможным рассмотреть такое понятие «профессионально-коммуникативная компетентность» как важную современную составляющую профессионализма юриста.

Мы согласны с А.Ф.Кони, С.С. Андреевским и О.В.Климовой, что юрист постоянно кого-то в чем-то убеждает, аргументированно отстаивает и доказывает свою точку зрения, опровергает некорректные посылки, т.е. профессиональный юрист должен обладать высоким мастерством полемике [6, с. 100].

Социокультурная образовательная среда вуза оказывает большое влияние на развитие профессиональной компетентности будущего юриста.



Раскроем сущность потенциала социокультурной образовательной среды вуза. Во время обучения студента в вузе окружающее социальное пространство оказывает активное влияние на его личность. Среда создает условия для осмысления студентом своей Я – концепции, обеспечивая возможность личностного самосуществования и становления. При этом тоже время студент находится во взаимодействиях с такими ресурсами вуза как кадровые, информационные, образовательные, материально-технические и др., что определяет специфику образовательной среды каждого конкретного вуза. Субъективными и объективными факторами эффективного воздействия образовательного процесса вуза на профессиональное развитие будущего юриста являются: специфика образовательной среды вуза, профессионализм преподавателей и их личностные качества, ценностные ориентации и психологические особенности студентов. Оценивая внутренние и внешние факторы, считаем необходимым выделить те вузовские процессы, у которых большой педагогический потенциал, значимый для студентов.

Рассмотрим различные подходы к исследованию сущности понятия «педагогический потенциал» (А.М. Бондар, О.М.Позднякова, О.О.Киселева, В.М. Певзнер, И.В. Манжелей и др.).

Так, О.О.Киселева считает, что педагогический потенциал - это «динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (знания, отношения, образцы поведения которые образуют формы трансляции профессионального опыта), обеспечивающая образование и воспитание личности, ее развитие и живание в культуре». Для нашего исследования значима научная трактовка педагогического потенциала А.М.Бондар, О.М.Поздняковой, О.О.Киселевой, В.М.Певзнера, согласно которой «педагогический потенциал» определяется как система средств, возможностей, способностей и ресурсов, которые оказывают влияние на развитие людей.

Для определения педагогического потенциала, которым обладает социокультурная образовательная среда вуза раскроем содержательные характеристики понятий «социокультурная образовательная среда вуза» и «образовательная среда».

Проблема образовательной среды в научной практике рассматривали в своих исследованиях Г.М. Андреева, М.Черноушек, Л.И. Яценко, И.А.Калиниченко, Т.Г. Стефаненко. Идея «средового» подхода к обучению и воспитанию была высказана Ю.С.Мануйловым, Н.Л.Селивановой, В.Н.Мясищевым, В.А.Смирновым, Л.И.Новиковой.

В психолого-педагогической литературе применяются такие ключевые слова, как: «человеческая среда», «человеческое окружение», «окружающая среда», «среда человека», «жизненная среда» и др. Согласно толкового словаря русского языка среда определяется как социальные и бытовые условия, которые окружают человека, обстановка, а также вся совокупность людей, объединенных общностью этих условий. Маркович Д.Ж. полагает, что трактовка ка сущности термина «среда» близка к понятию «окружение», то есть совокупности естественных и искусственных условий, в которых проходит жизнедеятельность человека. В исследовании Максимовой Л.В. среда рассмотрена как более сложное образование, включающее целый ряд связанных компонентов социального и природного характера. Крылова Н.Б. считает что среда - это «зона взаимодействия образовательных систем и их элементов», а также субъектов образовательного процесса и учебного материала. Главными компонентами среды автор считает отношения, ценности, символы, вещи, предметы.

В среде представляются возможности для успешного и активного саморазвития личности: человек является одновременно творцом и продуктом своей среды, она дает ему материальную основу для жизни и делает возможным моральное, общественное, интеллектуальное и духовное развитие.

В тоже время, среда может быть рассмотрена не только в качестве социальной простой статичной данности, а как сложнейшей системы, находящейся в непрерывном развитии и охватывающей различные дальние и близкие сферы жизни. В теории педагогики среда в себя включает то, что влияет на воспитание и обучение, на развитие индивидуума. Зарубежная дидактика рассматривает такое понятие, как «средоориентированное обучение». Это обучение, которое использует особенную «обучающую среду» в качестве комплекса системных формирующих влияний не только социальной и предметной, но в тоже время и информационной среды. Исследованию сущности термина «образовательная среда» посвящены труды таких ученых, как В.И.Панов, В.В.Рубцов, Н.Б.Крылова, В.И.Слободчиков, и др. В тоже время фундаментальными исследованиями проблем образовательной среды являются труды Б.Д.Эльконина, В.А.Ясвина Ю.С.Мануйлова, И.Д.Фрумина, и др.

Проявляется образовательная среда в том случае, когда происходит реализация коммуникативного взаимодействия нескольких субъектов, и каждый из соучастников становится способным сформировать новый проект деятельности и преобразовать собственную позицию и на базе данного опыта.

В психолого-педагогической литературе выделяется понятие «образовательная среда», которое является методологической основой социально-педагогической практики, и включает диагностику, мониторинг, прогнозирование и проектирование современного образовательного процесса в условиях непрерывного образования.

Под средой образования (или образовательной средой) В.А.Ясвин понимал систему обстоятельств и воздействий формирования личности по выбранному образцу, в том числе и возможности, которые ее развивают, и которые содержатся в предметно-пространственном и социальном окружениях.

Согласно мнения В.В.Рубцова, образовательная среда может быть рассмотрена как общность, которая обладает следующими основными характеристиками: а) взаимодействие ребенка с детьми и со взрослыми, б) коммуникация, взаимопонимание, рефлексия, в) историко-культурный компонент как важнейшая характеристика, определяющая, откуда что взялось, как «оно» двигается...» [12].

Климов Е.А. отмечает такие основные компоненты среды «формирования и существования человека»: соматическую, информационную, социально-контактную и предметную. Социально-контактная часть среды включает образ жизни, личный опыт, деятельность, действия, взаимодействие окружающих учреждений и их представителей, взаимодействующих с человеком; место человека в системе своей группы.

Ясвин В.А. описал четырехкомпонентную модель, включающую пространственно-предметную, социальную, психодидактическую составляющую и субъектов образовательного процесса. При этом, 1. Пространственно-предметный компонент - это архитектурные особенности помещения, оборудование, особенности учебной обстановки. 2. Социальный компонент характеризуется только данным видом культуры форма детско-взрослой общности. 3. Дидактический компонент связан с содержанием учебного процесса, способами деятельности, осваиваемыми студентом, организацией образовательного процесса. Решение

проблемы чему и как обучать находится внутри данного компонента. Для образовательной среды характерно наличие совокупности материальных условий образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливаются субъектами образования в ходе взаимодействия. Это взаимодействие носит двусторонний характер: образовательная среда оказывает влияние на всех субъектов образовательного процесса и в тоже время - люди занимаются организацией, созданием образовательной среды, постоянным воздействием на нее [15].

Большинство исследователей считают, что образовательная социокультурная среда - это совокупность ключевых факторов, которые способствуют развитию личности средствами образования.

Анализ научных исследований позволил выделить главные характеристики которыми обладает образовательная среда: пластичностью (по Л.С.Выготскому), общностью (по В. В.Рубцову), со-бытийностью и конфигуративностью (по В.И. Слободчикову), культуросообразностью (по Н.Б. Крыловой), векторностью (по С.Ф. Сергееву, В.А. Ясвину), сферностью (по Л.М. Перминовой, В.Е. Радионой, Л.Л. Редько, Л.Л.Портянкой, Е.А.Песковскому, В.Н. Просвиркину, Г.Ю. Беляеву), системно-ожидательный характер (по В.И. Слободчикову), совокупностью условий и развивающей системой отношений (по Л.И.Новиковой), производное средообразующих действий (по Ю.С.Мануйлову), тип социально-педагогической практики (по В.П. Лебедеву, В.И. Панову, В.А. Орлову), единством образовательного пространства (по Н.Ф. Гафуровой), специально организованным пространством развития поступков личности (по А.А.Тюкову), системностью (по В.А. Ясвину), насыщенностью образовательной среды (по В.И. Слободчикову).

Образовательная социокультурная среда юридического факультета будет условием формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего юриста-бакалавра, если в ней создан необходимый человеку дух, атмосфера, комфортность, к которой он стремится, в которую пытается погрузиться вновь, транслировать ее на другом месте; как некоторая модель, которая побуждает студентов к процессу ее трансляции. Это процесс профессионального становления и развития студента в мире образования, процесс развития его профессионально-коммуникативной компетентности.

Реализация в вузе компетентного подхода обеспечивает переход от знаниево-ориентированной парадигмы учебного процесса к системе, которая обеспечивает формирование у студентов необходимых компетенций, рассматриваемых в качестве «готовности личности к мобилизации внешних и внутренних ресурсов для решения задач внепрофессиональной и профессиональной деятельности» (В. И. Блинов, М. В. Артамонова), а значит, переход акцента к результатам процесса обучения – личностной и профессиональной подготовленности выпускников вуза.

Исследователи выделяют следующие функции образовательной среды на основе критерия личностно-смыслового восприятия индивидуумом вузовской образовательной среды:

- интегративную: образовательная среда интегрирует воздействие на личность многих факторов, которые стимулируют появление и развитие в студентах новообразований в соответствии с их нравственными и профессиональными ценностями, которые культивируются в вузе (по А.И.Артюхиной);

- адаптивную (гарантирует полноценную интеграцию субъекта в образовательный процесс, предотвращая и сокращая нормативные и другие кризисы, стимулируя усвоение правил и условий образовательной среды и её перестроение в абсолютном согласии с новыми требованиями и условиями деятельности);

- социокультурную (отражает подходы к интериоризации студентами социально-культурных ценностей) [1];

В.П.Делия считает, что реализация социокультурной функции обеспечивает:

- свободу выбора идеалов и мировоззренческих взглядов [2];

- саморазвитие и профессионально-личностное развитие личности, учет разнообразия жизненных ситуаций в процессе профессионально-ориентированной организации учебной и внеучебной сфер развития студентов (А.И.Артюхина) [1];

- толерантность к наследию прошлого и способность взаимодействовать с другими культурами в режиме диалога (В. П. Делия) [2].

Т.В.Менг, исследуя социокультурные функции в образовательной среде, выделил три основных функции: синдикативная, адаптивная, креативная.

По мнению исследователя А.К.Вишняковой-Вишневецкой составляющей социокультурной образовательной среды, которая оказывает влияние на развитие профессиональных компетенций обучающихся, являются следующие условия:

- группа первая характеризуется взаимодействием субъектов процесса образования в вузе – учёт ими всех потребностей друг друга; уважительной атмосферой во взаимоотношения друг с другом; осуществлением педагогами функций помощников, тьюторов, консультантов; формированием преподавателями факторов для сотрудничества профессионального и научного общества и обучающихся, учреждений культуры;

- группа вторая характеризуется взаимодействием субъектов с такими составляющими образовательной среды, как вариативность, креативность, культурная направленность, открытость, технологичность и стабильность образовательной среды;

- группа третья характеризуется использованием субъектами процесса образования ресурсов вуза, необходимыми в профессиональном и личностном становлении, в первую очередь стабильность и профессионализм профессорско-преподавательского состава, материально-техническая база, партнерские отношения в образовательном учреждении.

В создании условий развития профессиональной компетентности будущих юристов основным является как их включенность в студенческую жизнь на уровне бытового интереса, так и создание образовательной социокультурной среды. В ней каждый студент может ощутить свою принадлежность к вузу, выразить себя, творить, формировать себя как субъекта. Создание условий для развития будущих юристов - главное в этом процессе.

Таким образом, социокультурная образовательная среда вуза является ведущим фактором формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего юриста, в том случае, когда: содержание преподаваемых дисциплин направлено на действительность и практику; формы и методы деятельности квазипрофессиональной деятельности логически обоснованы, понятны и легко могут быть применимы в юридической практике; взаимоотношения, которые возникают между педагогом и студентом, основаны на принципах демократичности общения и развивающего характера; существует взаимодействие с различными

субъектами учебно-воспитательного процесса; имеются в наличии материально-технические возможности для развития студентов и организации современной образовательной деятельности.

Литература:

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 40 с.
2. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / В.П. Делия. – М.: ООО «ДЕ-ПО», 2008. – 484 с.
3. Дони́на И.А. Система IT-сопровождения участников образовательных программ/ Дони́на И.А., Ширина Т.Г., Ширин Д.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 22-24.
4. Дони́на И.А. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования / Дони́на И.А., Ширина Т.Г. // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 844-848.
5. Дони́на И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2015
6. Климова О.В. Коммуникативная компетенция как ядро профессиональной деятельности юриста / О. В. Климова // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – №13. – С. 98–102.
7. Марченко, М. Н. Проблемы юридического образования в современной России / М. Н. Марченко // Юридическое образование и наука. – 2005. – №1. – С. 15.
8. Моисеева, Е. Юридическое образование в России: анализ количественных данных / Е. Моисеева. – СПб.: ИПП ЕУСПб, 2015. – 20 с.
9. Певзнер М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Дони́на И.А. // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
10. Позднякова, О. М. Педагогический потенциал культуры как фактор становления будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Позднякова Ольга Михайловна. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 178 с.
11. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренко. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
12. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. Т. Ивошина. – М.: МГППУ, 2002. – 271 с.
13. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 183.
14. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – С. 110.
15. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е издание. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
16. Pevzner M.N. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities/ Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. // Review of European Studies. 2015. T. 7. № 9. С. 97-111.

#### **ГЛАВА 40. СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ**

**Штратникова Алина Викторовна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

Аннотация. Использование концепта «информационная культура» за последнее время стало весьма популярным, о чем и свидетельствует междисциплинарный подход применяемый в настоящей главе. Осуществленный автором анализ позволяет по-новому подойти к ряду вопросов связанных с формированием информационно-коммуникационной культуры молодежи в процессе социализации и обучения. Написанная с позиций социально-философского анализа, глава, основываясь на глубоком и всестороннем анализе отечественной и зарубежной литературы, вносит самостоятельный вклад в научную разработку рассматриваемого вопроса. Автор предлагает расширить понятие «информационная культура», отдавая предпочтение термину «информационно-коммуникативная культура», а также взглянуть на ряд дискуссионных вопросов.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная культура, молодежь, информационное общество, глобализация, социализация, информационное мировоззрение, информационное образование, информация.

Annotation. The use of the concept of "information culture" has recently become very popular, as evidenced by the interdisciplinary approach used in this Chapter. The analysis carried out by the author allows a new approach to a number of issues related to the formation of information and communication culture of young people in the process of socialization and learning. Written from the standpoint of socio-philosophical analysis, the head, based on a deep and comprehensive analysis of domestic and foreign literature, makes an independent contribution to the scientific development of the issue. The author proposes to expand the concept of "information culture", giving preference to the term "information and communication culture", as well as to look at a number of controversial issues.

Keywords: information and communication culture, youth, information society, globalization, socialization, information worldview, information education, information.

Важнейшим социальным полем социокультурного воспроизводства является коммуникативное пространство, в том числе средства массовой коммуникации (20). Как справедливо полагают М.К.Горшков и Ф.Э. Шереги, «Роль массовой коммуникации в социализации молодежи, формировании ее мировоззрения неоспорима, особенно в век всеобщей информатизации» (14, с. 292). В современных исследованиях

социализация рассматривается в качестве процесса усвоения человеком нормативных санкционированных обществом и семей ценностных моделей поведения и психологических моделей коммуникативного поведения в различных ситуациях, в результате чего индивид осваивает культурное наследие, основные формы коммуникации и познания окружающего мира, накопления индивидуального социального, культурного, человеческого и символического капиталов, становится участником групповых межличностных взаимодействий и приобретает способность к усвоению и ретрансляции различных культурных форм. Причем «некоторые из факторов социализации действуют в течение всей жизни, создавая и изменяя установки индивида, другие — на отдельных стадиях жизни» (10, с. 191). В результате процесса социализации молодой человек «становится полноценным членом общества, принимающим его нормы и ведущим себя соответственно его ожиданиям» (10, с. 192).

Важно отметить, что с развитием спутникового и кабельного телевидения, а также организацией интерактивного вещания теле- и радиостанций в Сети, телевидение, все в большей степени, уступает место среди активной Интернет-пользовательской аудитории, к каковой можно, прежде всего, отнести молодежь. Причем если телевидение предполагает преимущественно пассивно-созерцательное поведение, то Интернет создает предпосылки для интерактивной коммуникативной деятельности. Рост Интернет-активности современной молодежи обусловлен целым рядом факторов, среди которых можно выделить ускорение темпов и степени усвоения Интернет-информации, снижение нижней границы возраста основной Интернет-аудитории и усиление ее пользовательской активности, которые происходят на фоне дальнейшей эволюции социальной структуры российского общества, что формирует условия для формирования феномена Интернет-аддикций у молодых пользователей (41, с. 18).

Особенностью процессов социализации с участием Интернет-коммуникаций становится совмещение процессов социализации и ресоциализации в Интернет-среде, обусловленные как информационными возможностями Интернет-среды, так и цифровым неравенством ее участников, ролью социальных сетей в Интернете с учетом различных видов имеющихся у участников сети нематериальных капиталов – социального, культурного, человеческого, символического, эмоционального и т.п. (17, с. 21).

Как свидетельствуют данные социологических исследований, больше половины жителей Российской Федерации постоянно используют Интернет, причем 70% от общего числа отечественных Интернет-пользователей – молодежь, а большая часть Интернет-трафика приходится на социальные сети (19, с. 61). В этой связи возник термин, отражающий специфическую роль Интернета и социальных сетей в социализации молодежи – «киберсоциализация» (32, с. 48). Это позволяет отчасти преодолеть влияние социально-экономических и социально-культурных ресурсов субъектов Российской Федерации на процессы социализации, создающие условия для формирования различного рода неравенств, и разного уровня информационно-коммуникативной культуры среди молодежи. Например, В.П. Букиным, изучавшим процессы социализации молодежи в Мордовии, сделан весьма неутешительный вывод о том, что на основании социально-психологической рефлексии можно выделить четыре типа провинциальной молодежи:

- тех, кто относит себя к реально успешным или достигшим целей в жизни - 1% от общего числа респондентов;
- потенциально-успешных или рассчитывающих достичь поставленных перед собой целей - 16% от общего числа респондентов;
- не успешных - 64% от общего числа респондентов;
- 19% от общего числа респондентов - внесистемных, пребывающих вне контекста санкционированных обществом нормативно-ценностных образцов (7, с. 30).

Эти тревожные симптомы в развитии процессов социализации провинциальной российской молодежи являются результатом «значительной неопределенности жизненных ориентиров и приоритетов современной молодежи, что препятствует ее успешной социализации» (7, с. 32).

Как справедливо отмечает Р.А. Захаркин, «Нельзя недооценивать роль средств массовой коммуникации (далее по тексту – СМК) в процессе социализации и формирования информационно-коммуникативной культуры молодежи. Роль средств массовой коммуникации в рамках данных явлений увеличивается с каждым годом, так как молодые люди более ориентированы на получение информации из СМК, особенно это касается такого СМК, как Интернет. В России социализация с помощью СМК усиливается тем фактором, что более старшие поколения не могут ей предоставить жизнеспособные в рамках капиталистического общества социальные модели. Поэтому СМК становятся одним из немногих агентов, которые предоставляют молодежи социальные нормы и модели поведения» (19).

Информационно-коммуникативное поле Интернета состоит из двух неравных и неравнозначных системообразующих элементов информационно-коммуникативных пространств – киберпространства и пространство Интернет-пользователей (41, с. 334). В киберпространстве доминируют ценностные ориентации индивидуализма, индивидуальной достижительности, жесткой конкуренции, значимости. Вместе с тем, сохраняется коллективный и массовый характер компьютерного интеллекта и профессиональных компетенций в сфере кибер-программирования. С другой стороны, в этой сфере развита корпоративная солидарность пользователей, предпочитающих оборудование и программное обеспечение определенных разработчиков. При этом в основе этой Интернет-стратификации лежит, прежде всего, агрегирование программистов и пользователей, основанное на индивидуальном выборе. А корпоративные стандарты, заданные тем или иным разработчиком постепенно приобретают нормативный статус в рамках корпоративной идентичности.

Также как Интернет, и киберпространство, так язык и культура в структуре культурной системы могут выступать действенным средством социальной дифференциации, одновременно с этим не отрицается и то, что, они представляют собой мощные инструменты интеграции. С подобной точки зрения и роль коммуникации тоже двойственна – с одной стороны она является интегрирующей, а с другой – дифференцирующей. К примеру, в силу образующегося в процессе информационной революции и формирования информационного общества так называемого «цифрового неравенства» выступающего в качестве нового дифференцирующего фактора среди прочих факторов социальной дифференциации.

Важнейшей методологической проблемой изучения социокультурной системы является выявление роли информации в ее структуре и функционировании ее институтов и элементов.

Информацию как важнейший производственный ресурс впервые предложил рассматривать американский экономист Ф. Махлуп, который полагавший, что производство информации в ближайшем

будущем станет доминирующим, а сама она превратится в главный информационный ресурс (27, 44). Последовательно и системно об информации как важнейшем ресурсе и драйвере современного постиндустриального развития одним из первых писал американский ученый Д. Белл в начале 1970-х годов, в своей нашедшей работу, «Грядущее постиндустриальное общество» (42). Описывая контуры зарождавшегося постиндустриального общества, Д. Белл в качестве важнейшего ресурса, детерминирующее развитие современного общества выделил информацию, а также связанные с ее производством, распространением и использованием информационные технологии. Спустя семь лет в работе «Социальные рамки информационного общества» ученый обосновал значение информации в качестве капитализированного ресурса современного производства (5). По его мнению, сформулированному в работе «Грядущее постиндустриальное общество», именно в позднем индустриальном капиталистическом обществе стремительно разрушается связь между социальной системой и культурой, в результате чего «становится все более антиномичной и антиинституциональной» (5). Однако при этом необходимо понимать, что Д. Белл скептически относился к системному пониманию социума: «Я не думаю, что общества являются столь органичными или настолько интегрированными, чтобы их можно было рассматривать как единую систему» (5, с. 335).

Об информационном обществе и информационном производстве писал и И. Масуда в своей известной книге «Информационное общество как постиндустриальное общество» (45). Автор предполагал, что в информационном постиндустриальном обществе ведущее место будет отдано сектору потребления и производства информации, причем, в отличие от промышленного производства, базирующегося на ресурсном неравенстве, информационное производство и потребление способны сформировать предпосылки для необходимой гармонизации социальных отношений и снижения уровня социальной дифференциации.

Известный британский ученый Т. Стоуньер сделал важное методологическое уточнение, предложив выделить информационный капитал, который можно накапливать, использовать в транзакционных обменах и инвестировать в разные отрасли в форме знаний, технологий и информации о состоянии рынков товаров и услуг (37).

В свою очередь, М. Кастельс предложил различать термины информационное и информациональное общества, выделяя информациональное общество как методологически и концептуально наиболее адекватно отвечающее его характеристикам. Сам термин «информациональное общество» согласно точке зрения М. Кастельса, выделяет специфическую форму социальной организации, «в которой генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти» (23, с. 127). При этом М. Кастельс подчеркивал особую роль культуры и культурных институтов: «Формы экономической организации развиваются не в социальном вакууме, они коренятся в культурах и институтах. Каждое общество стремится создавать свои собственные организационные схемы», а информациональное общество организовано на основании внепространственных и вневременных информационных потоков, порождающих и поддерживающих сетевые принципы организации с неустойчивой иерархией (23, с. 136).

Находя важными и методологически значимыми популярными сегодня положениями теории структуризации Э. Гидденса, отметим, что он, автор сосредоточивавшийся на символической власти денег, существенно недооценивая роль информатизации современного общества. Потому что практически все, о чем он писал в своих характеристиках современности тем или иным образом тесно связано с генезисом и развитием информационного общества, всесторонне исследованного с позиций методологического анализа М. Кастельсом (23).

Разрабатывая методологические подходы к изучению информационного общества, одним из первых среди ученых, именно М. Кастельс сталкивался с определенными тенденциями, которые, в конечном итоге, так и не стали доминирующими. Необходимо понимать, что сам он еще лишь нащупывал подходы к миросистемному анализу, который в последующем стал определяющим в научном творчестве неомарксиста И. Валлерстайна (8). Вопреки мнению Э. Гидденса и последователей теории структуризации, М. Кастельс предположил, что в современном формирующемся информациональном обществе разрушена цикличность: «...сетевое общество характеризуется уничтожением ритмичности, как биологической, так и социальной, связанной с понятием жизненного цикла» (23, с. 190). Именно М. Кастельс одним из первых сформулировал содержание и основные принципы информационной парадигмы, в состав которой он включил технологии, детерминирующие информацию и все аспекты социальной активности людей, доминирование сетевой логики и сетевых принципов организации всех сфер социальной жизни, гибкость и изменчивость технологий и, соответственно, гибкость, адаптивность и изменчивость всех аспектов социальных систем. Наряду с этим он выделил культуру реальной виртуальности. На основании этих базисных методологических представлений автору удалось сформулировать концепцию сетевого общества, основанного на сетевых взаимодействиях между сетевыми структурами, продуцирующими автономные идентичности. При этом общество не стало полностью сетевым, включая и иные формы организации, подобно тому, как индустриальное общество включало доиндустриальные сегменты.

Информационные потоки, распространяющиеся в информационном обществе, являются важнейшим ресурсом социальной деятельности, однако важнейшим интегрирующим элементом, с учетом особенностей природы информации, которая является всеобщим достоянием и права на которую распространяются как для создателей и владельцев, так и на пользователей, интегрирующим и дифференцирующим средством социальных взаимодействий выступает коммуникация как процесс коммуникативных интеракций, основанных на взаимодействии коммуницирующих субъектов и обратной связи коммуникатора и коммуниканта.

При ближайшем рассмотрении роли Интернет-активности молодежи, можно согласиться с Р.А. Захаркиным, утверждающим, что с одной стороны, средства массовой коммуникации, включая и Интернет, являются одной из причин социальной апатии значительной части современной российской молодежи, ориентируя ее на современную вестернизированную глобальную потребительскую культуру, подчиняя молодежь современным культурным индустриям. С другой стороны, как нам представляется, Интернет формирует новые формы социальной активности, еще в недостаточной степени разработанные наукой, а, благодаря распространению современных гаджетов, обеспечивающих доступ широких слоев молодежи к Интернет-ресурсам, он снижает уровень информационно-коммуникативного неравенства, дополняет индивидуальные культурные, социальные, человеческие и символические капиталы ресурсами

сетевых групп, пробуждает новые формы социальной активности, распространяет новые формы социальных практик гражданского участия.

Известно, что скорость социальных изменений в глобализованном обществе в значительной степени вырастает, развитие становится более стремительным и интенсивным. Инновация и творчество становится высшей ценностью культуры, формируются уникальные идеи, новые эталоны и способы деятельности. Традиционные источники информации не воспроизводятся в глобальном обществе, а интенсивно модернизируются под влиянием разнообразных технологических и социальных инноваций. К примеру, традиционные библиотеки и электронные библиотеки, традиционные бумажные книги и электронные книги, традиционные бумажные каталоги и электронные каталоги. Процесс адаптации молодежи также можно охарактеризовать присущими им особенностями, например, преобразование и приспособление в процессе производственно-трудовой деятельности, формирование в информационном глобализованном мире совершенно новых для него информационно-технических условий.

Учитывая описанное выше нельзя оспаривать значение информационной культуры как элемента социализации и адаптации молодежи к современному информационному обществу, однако более совершенным мы склонны считать термин «информационно-коммуникационная культура».

Не менее обсуждаемым сегодня среди мирового сообщества выступают перспективы развития традиционного общества в условиях глобализованного информационного пространства способствующего приобщению этнос к новым формам информационных ресурсов. Поскольку стало совершенно очевидным, что высокая активность информационных процессов способна подчинять аналоговые элементы культуры, изменять аналоговую систему информационной культуры современной молодежи, а стержнем информационной культуры являются информационный ресурс (35). Однако в глобализованном информационном обществе назревает кризис «человека и культуры». Данный кризис вызван внедрением технической культуры, в которой техника и информация выступают первостепенными, а человек и его духовная культура отходят на второй план, становятся второстепенными элементами культуры. В условиях чего разрабатываются и внедряются новые информационные ресурсы, способные открыть перед современным человеком уникальнейшие возможности для духовного и культурного роста, что в значительной степени повышает информационно - коммуникативную культуру человека, а также сохраняет ресурсы материальной культуры, формируя возможность преодолеть данный кризис. Таким образом, процесс формирования у молодежи информационно-коммуникативной культуры является основным фактором в преодолении описанных противоречий, значительно повышая уровень мотивации формирования общекультурных компетенций (35).

На основании результатов социологических исследований можно сделать вывод также и о том, что при выборе методологических подходов к исследованию информационной составляющей в социокультурной динамике российского общества большое значение отдается фактору первичной социализации в городской или сельской культуре. Так, например, если для молодежи прошедшей первичную социализацию в сельской культуре ярче выражена принадлежность к традиционным соседским социальным сетям, в связи с чем, отмечается преобладание традиционных форм социальных практик (даже в мегаполисах доля таких людей весьма высока – 60%), то для молодежи, прошедшей первичную социализацию в городской культурной среде (43%), характерна приверженность информационно-коммуникативным социальным сетям друзей (38). В свою очередь, российская молодежь проживающая в сельской местности характеризуется скудостью спектра как производственной так и досуговой деятельности и преобладанием соседских социальных сетей и «земляческих» идентичностей: «...почти четверть горожан, занимающихся подсобным хозяйством для получения дополнительного натурального или денежного дохода, а не только для развлечения, к тому же в сельской местности до сих пор проживает свыше четверти населения страны, а среди самих горожан почти каждый пятый является выходцем из сельской местности» (38, с. 119).

Это, по мнению Н.Е. Тихоновой, является главным фактором замедления и стагнации, социокультурной динамики современного российского общества, которое продолжает тяготеть к традиционному нормативно-ценностному ядру с устойчивым пониманием свободы как свободы воли (в 2001 г. – 65% респондентов, в 2010 г. – 60% респондентов), причем даже среди представителей силовых структур 50% респондентов придерживались в 2010 г. мнения, что приказы руководства необходимо исполнять лишь в том случае, если они соответствуют собственным нормативно-ценностным установкам (38, с. 120).

Выводы Н.Е.Тихоновой о достигнутых результатах и векторе совершенствования информационной культуры в разрезе социокультурной динамики российского общества, были основаны на данных масштабных социологических исследований, носят однако пессимистический характер в связи с недосформированностью и слабой распространенностью городской культуры, которая не позволяет вести речь о формировании в массовом масштабе носителей норм и ценностей модерна. Это, по мнению исследователя, делает затруднительным утверждение ни новых моделей социальных отношений, ни новых систем социальных институтов основанных исключительно на информационно-коммуникативных началах. Однако автор отмечает ускоренную деградацию традиционной сельской культуры, которая без параллельного освоения сельскими жителями норм и ценностей информационной культуры выступает существенным тормозящим фактором современной российской модернизации (38, с. 125).

Делая вывод о несводимости российского «человека модерна» к каким-либо известным в истории моделям, Н.Е. Тихонова полагает, что весь ход развития процессов социодинамики информационной культуры российского общества в конечном итоге приведет к возникновению какого-либо иного, отличного от известных, типа российского «человека модерна» (38, с. 126).

В этой связи быть может уместно вспомнить точку зрения А. Турена, полагавшего, что возможно оформление части общества, поддерживающего традиционные нормативно-ценностные механизмы, так называемой антимодернизации, стремления «разойтись» и с ценностями культуры «модернити», и с экономико-технологическими показателями современности, найти собственный, самобытный путь развития на основе не только эндогенных культурных ценностей, но и форм экономической, политической, социальной жизни (47).

Впрочем, представляется, что подобный подход был основан на имевшемся к тому времени историческом опыте развития «стран социалистического содружества» и так называемых стран социалистической ориентации, который, в реализуемых вариантах оказался тупиковым. В этом отношении, однако, даже если исходить из предложенной С.А. Кравченко для российского общества весьма

расплывчатой и теоретически лишь контурно оформленной гуманистической модели модернизации, опирающейся на российский исторический опыт, приходится признать, что в российских гуманитарных науках, как, впрочем, и в зарубежных исследованиях, преобладают концептуально-теоретические или прикладные социологические подходы к современной российской модернизации, которые не позволяют всесторонне проанализировать модернизационный потенциал различных сегментов глобализованного российского общества, за исключением, пожалуй, успешного исследовательского проекта ФОМ «Люди XXI века».

Между тем, Н.И. Лапин обратил внимание на то, что современные модернизационные процессы должны рассматриваться в парадигме глобализации и в рамках трех системообразующих составляющих - социокультурной, индустриальной и информационно-когнитивной» (26). С учетом результатов выделения социологами ФОМ особого сегмента российского общества – «людей XXI века», отличающихся повышенной активностью в области использования современных социальных практик, современных информационных технологий и средств, уровнем овладения информационной культурой и гражданской активностью, можно предположить, что последующее изучение данного сегмента российского общества остро необходимо. Всестороннее исследование воздействия новых информационно-когнитивных и социокультурных практик на современное российское общество, способно углубить наши представления о движущих силах и формирующемся векторе современной российской глобализации. При этом, несомненно, важным представляется исследование процессов вытеснения партикуляризма в российском обществе на периферию ценностных ориентаций российского общества (26).

Итак, поскольку в современном глобализованном обществе способность к восприятию информационной культуры, связана, в первую очередь, с развитием информационной структуры страны, формирующейся в период обновления социокультурной системы, важнейшими компонентами которой являются различные экономические, социальные, духовные и культурные структуры. Индивид в процессе своей социализации накапливает и упорядочивает информацию, что выступает базисом для формирования «индивидуальной системы значений», информационная культура настолько богата и разнообразна в своих формах и видах, что постоянно образуются барьеры приобщения молодежи к данной сложной системе. Возникающие барьеры выражены в упорядочении информации, ее анализе, поиске, а также в использовании в повседневной жизни индивида и т.д. Современная российская молодежь сталкивается с проблемой пользования ресурсами информационной культуры. Известно, что высокая информационная культура личности формирует власть субъекта над информационными барьерами, однако достигается она посредством их познания.

Методологические аспекты формирования информационной культуры рассмотрены в работах значительного количества исследователей в различных аспектах: философском, культурологическом, правовом, социологическом, педагогическом, психологическом, лингвистическом, экономическом и др. Можно выделить, не мало, авторов, посвятивших свои работы формированию и эволюции информационной культуры. Так, например, информационную культуру на концептуальном уровне исследовали Г.Г. Воробьев, А.И. Ракизов, Э.П. Семенюк, в гносеологическом направлении ее рассмотрели И.А. Агешин, В.С. Библер, Л.М. Землякова, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, В.П. Терин, в структуре педагогики высшей школы ее изучили А.М. Атаян, О.В. Артюшкин, О.В. Киева, Н.А. Коряковцева, В.Ю. Кочергина, Н.А. Лавриненко, Л.В. Мизинова, А.В. Петрущенко, К.Р. Тихонов, Л.Н. Тихонова, как социокультурный феномен информационной эпохи она раскрыта в трудах Ю.Ф. Абрамова, С.Г. Антоновой, А.В. Белова, Г.Г. Воробьева, Н.И. Гендиной, А.А. Гречихина, М.Г. Вохрышевой, Ю.С. Зубова, В.П. Казанцевой, Л.В. Нестеровой, А.Ю. Оршанского, Т.Н. Сосниной, И.Г. Хангельдиевой.

Разработкой методологических, психологических, социальных и прочих аспектов информационной деятельности занимались Б.В. Ахлибинский, Ю.П. Буданцев, Л.П. Буева, Г.Г. Почепцов, В.Н. Цырди и др.. Ученые успешно описали и разработали информационные процессы и барьеры связанные с управлением, образованием, деятельностью СМИ. Так же, к числу исследователей детально описавших и классифицировавших информационные барьеры в структуре информационно-библиографической деятельности относят работы О.П. Коршунова, А.В. Соколова, Т.Ф. Берестовой, Н.Б. Зиновьевой и др.

Уровень информационной культуры молодёжи в структуре информационно-библиографической деятельности может выражаться в степени овладения методами и технологией работы с информационными ресурсами, т.е. навыками пользования ими, навыками поиска, передачи, обработки и анализа информации. Сама же информация об информационных ресурсах формируется на мета информационном уровне. Еще в конце прошлого века об этом писала в своем диссертационном труде Н.Б. Зиновьева, а согласно идеям Б.Б. Овезова и И.В. Роберта, изложенным в монографии «Информационные технологии в сфере образования», можно обозначить три основных уровня информационной культуры к ресурсам информационной культуры: «базовый уровень; углубленный уровень (знакомство с возможностями сети Интернет и ресурсами на мультимедийных носителях, в частности, CD); методический уровень (знакомство с методикой использования ИКТ в часть повседневной, профессиональной жизни)»(35). Встречную теорию «уровней информационной культуры» также можно встретить в работах С.З. Алборовоной и А.М. Атаян, исследователи предложили следующее разделение: базовый уровень, профессиональный уровень и высший уровень (связанный с логикой) (1).

Ученые понимают под информационной культурой современной молодежи «уровень развития, направленности, опыта, особенностей психических процессов и биопсихических свойств его, соответствующий требованиям и условиям глобализованного информационного общества» (2, с. 3).

Однако размышляя над феноменом информационной культуры в условиях глобализации, следует учитывать и изменения в сфере духовной культуры, непосредственно вызванные не только человекотворческой созидательной деятельностью, но и логикой научно-технического прогресса, а также процессами самоорганизации техносреды. Необходимо понимать, что информационные и телекоммуникационные технологии в значительной степени способствуют трансформации в общественном сознании: втягивая людей в планетарный информационный обмен, они выступают реальным инструментом «насильственного» вторжения в эмоциональноволевую сферу человека. Учитывая данное наблюдение особое значение обретает аксиологический аспект: формирование глобального поля информации, может быть сопряжено с ассимиляцией разных культур, что способно привести к изменениям в структуре и содержании свойственных для них традиционных ценностей. В результате чего изменения в технологической

составляющей современного общества трансформируют и среду становления личности современного молодого индивида, а также его самого.

Как пишет Полякова Г.В., главной интеллектуальной составляющей информационной культуры выступает информационное мировоззрение - новый тип мировоззрения, характерный информационному обществу как новой организации социума с высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и всех интеллектуальных ресурсов (35). Именно подобное мировоззрение может лежать в основе формирования информационной культуры современного молодого поколения, однако еще раз повторимся, нам ближе термин – информационно-коммуникативной культуры.

Подводя итог описанным выше тенденциям социодинамики информационно-коммуникативной культуры, нельзя обойти стороной существующую сегодня проблему работки образовательной модели формирования информационно-коммуникативной культуры у современной молодежи в условиях протекающей глобализации. Данная проблема сегодня стоит весьма остро, например, не так давно в своем диссертационном исследовании М.Н. Сергеева предложила образовательную модель повышения уровня информационной культуры молодежи основанную на ментальности молодежи и требований современного общества. В основе модели автор заложил систему непрерывного образования состоящую из: концептуального направления (изучение молодежью концепций инфо грамотности, информационной культуре, соответствующих программ и стандартов; содержательного направления (программные продукты, дидактические средства, методические рекомендации и т. д.); технологического направления (техническое обеспечение процесса обучения) (37).

Формирования и развитие информационной культуры и ее составляющих достигается в процессе использования различных средств, форм и методов информационного образования. В настоящее время многие факторы делают значение информационного образования (медиа образования по западной терминологии: от английского «education» и латинского «media») чрезвычайно актуальным. Понятие информационного образования многогранно, исследователи трактуют его неоднозначно.

Педагогические средства формирования информационно-коммуникационной культуры также дифференцируют на группы, например, отталкиваясь от уровней подготовки ее носителя. В связи с чем, для представителей молодежи с низким уровнем информационно-коммуникативной культуры обязательным считается участие в мероприятии обучающего характера (изучение специальных дисциплин в школе, вузе), а для представителей группы со средним уровнем рекомендуют индивидуальное консультирование со специалистами в процессе работы с информационными источниками (библиограф, педагог и т.п.). Высший же уровень информационно-коммуникативной культуры приобретает многолетним путем исследовательской деятельности. В данных условиях особое значение приобретает методическое управление учебным процессом средствами учебно-методических материалов, направленных на управление процесса формирования информационно-коммуникативной культуры обучающихся. Предлагается постоянно совершенствовать методику составления подобных материалов с целью их информативности и адаптивности.

Так Полякова Г.В. предполагает, что существенную роль в современном информационном образовании играет медиаобразование – «относительно самостоятельная концепция обучения с целью «вооружения» массовой аудитории, в первую очередь молодежи (школьников и студентов), знаниями о деятельности средств массовой информации, приобретения навыков и умений пользования распространяемой ими массовой информацией, овладения первичными творческими навыками». Анализируя содержание понятия «медиаобразование», автор пишет, что оно ориентировано на раскрытие форм, методов, способов и приемов овладения средствами создания, распространения и потребления разнообразных видов и форм массовой информации. Также «медиаобразование» вбирает в себя и отработку навыков работы с массовой информацией, посредством обучения технологиям восприятия и использования полученной информации. Полякова Г.В. подчеркивает, что «медиаобразование» не является профессиональным образованием, то есть дистанционным образованием через масс-медиа и Интернет (35).

Необходимо понимать, что понятие информационного образования весьма многогранно, достаточно большое количество исследователей сегодня трактуют его весьма неоднозначно. Упомянутая нами выше Г.В. Полякова, разрабатывая это понятие, руководствуется положениями ЮНЕСКО, предложила собственное определение, в соответствии с которыми его можно трактовать как процесс приобретения теоретических знаний и практических умений использования средств коммуникации и массовой информации как специфического компонента в педагогической теории и практике (35, с. 23).

Данная формулировка весьма универсальна и гибка, однако неоспоримо одно, под информационным образованием можно понимать специальную подготовку, обеспечивающую возможность и способность всех членов общества к жизнедеятельности в условиях протекающей глобализации информационного общества. Однако, процесс формирования информационной культуры выходит далеко за рамки педагогической теории и практики, так как ее освоение реализуется и за их пределами, в том числе и в ходе самообразования, в процессе социализации.

Поскольку включение в процесс обучения, курса информатики является обязательным, сегодня, предлагается сохранять принцип преемственности, от школы к колледжу или сразу к вузу. Например, педагогическая модель может включать: организационную структуру педагогических средств подготовки к использованию информационных технологий; разработанные учебные курсы, дающие возможность эффективно формировать информационно-коммуникативные знания и умения; технические средства и технологию управления знаниевой системой.

Достаточно большое количество авторов, приверженцев уровневого образования, сегодня активно исследуют преемственность в формировании информатизированных библиографических знаний и умений молодого поколения на начальных ступенях школьной информатики с вузовскими курсами информатики и информационных технологий, стремясь определить зависимость эффективности обучения по дистанционным технологиям от уровней сформированности информатизированных библиографических знаний и умений молодежи в целях совершенствования поисковой культуры учебной и научной информации в сети Internet и электронных справочных и информационно-поисковых системах, каталогах, фондах, базах и банках данных.

Таким образом, в связи с применением современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере образования активно происходят существенные изменения в



преподавательской деятельности, месте и роли преподавателя в учебном процессе, его основных функциях, возрастании роли информационно-коммуникативной культуры обучаемого в образовательном процессе.

Таким образом, анализ развития теоретических представлений о информационно-коммуникативной культуре позволяет установить, что как отечественными, так и зарубежными исследователями разработаны и осмыслены все основные пункты ее теории – генезис информационно-коммуникативной культуры как исходное начало информатизации, общественное назначение и задачи, выполняемые ею функции, структура, сферы ее применения, основные вопросы методики адаптации к ней. На данном основании можно утверждать, что в отечественной науке в период расцвета информационных коммуникаций активно формируется целостная теория данного направления как существенной части единой информационной системы, как важнейшей составляющей общей теории информатизации.

Литература:

1. Алборова С.З. Проблемы повышения качества образования в вузе с использованием информационных технологий // Бюллетень владикавказского института управления. – 2012 – № 38 – С. 189-195.
2. Атаян А.М., Алборова С.З., Цахоева А.Ф. Организация самостоятельной работы студентов с позиции информационной культуры личности: сборник трудов Международного конгресса конференций // Информационные технологии в образовании. – М.: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 2003 – С. 3- 4.
3. Антипов А.Г., Захаров Н.Н. Социализация современной российской молодежи: состояние и проблемы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. - № 5(15) // URL: [http://histedu.ru/hist/book5\\_12/antypiev\\_zakharov.pdf](http://histedu.ru/hist/book5_12/antypiev_zakharov.pdf)
4. Антонова С.Г. Информационное мировоззрение (к вопросу об определении сущности понятия) // Проблемы информационной культуры: Сб. статей. - М., 1996. Вып. 3. - С. 25-32.
5. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / под ред. П. С. Гуревича // Новая технократическая волна на Западе. - М.: Знание 1986. - С. 330-342.
6. Белов А.В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. Вып. 1. - 2009. - С. 24-33
7. Букин В.П. Социализация молодежи российской провинции в современных условиях: автореферат диссертации...доктора социологических наук. 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы. - Саранск, 2011. – 38 с.
8. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. пер. с англ. П. М. Кудюкина. - СПб.: Университетская книга, 2001 - 416 с.
9. Валлерстайн И. После либерализма / пер. с англ.; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. - М.: Едиториал УРСС, 2003. – 256 с.
10. Винарик Л.С., Васильева Н.Ф. Информационная культура в современном обществе // Механизм регулирования экономики. 2009. №2. С. 80-90.
11. Волков Ю.Г. Социализация молодежи // Биосоциология. Ростов-на-Дону: РГУ, 2007. – 260 с.
12. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура. М.: Молодая гвардия, 1988. - 303 с.
13. Гендина Н.И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества // Информационное общество. - 2009. Вып. 1. - Ч.2. - С. 57-63.
14. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие. – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований», Институт социологии РАН, 2012 – 404 с.
15. Гречихин А.А. Информационная культура: опыт типологического определения / Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. С. 12-38
16. Гриценко С.В. Информационная культура личности в постиндустриальном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Пермь, 2005. - 22 с.
17. Данилова М.А. Интернет-социализация студенческой молодежи: автореферат диссертации... кандидата социологических наук. 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы. - Саратов, 2009. - 30 с.
18. Заморский В.В. Роль социальных сетей в ценностных трансформациях молодежи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики - 2013.- № 5 (31): в 2-х ч. Ч. II. - С. 60-63.
19. Захаркин Р.А. Влияние СМК на потенциал общественной активности приморской молодежи (на фоне увеличения протестной активности в России после парламентских выборов 2012 г.) Режим доступа // URL:[http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/6/sociologiya/zakharkin.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/6/sociologiya/zakharkin.pdf)
20. Ильин В.И. Социальное неравенство. - М., 2000. – 420 с.
21. Информатика и компьютерная грамотность. М.: Наука, 1988. – 240 с.
22. Каймин В.О. О преподавании курса ОИВТ по машинному варианту // Информатика и образование. 1989. №2. С. 17-22.
23. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
24. Киричек П.Н. Информационная культура общества. М.: Изд-во РАГС, 2010. - 208 с.
25. Крылов М. П. Региональная идентичность в Европейской России. - М.: Новый хронограф, 2010. – 356 с.
26. Лапин Н. И. Стадии и уровни модернизации регионов России // Клуб субъектов инновационного и технологического развития России. Режим доступа//URL: <http://innclub.info/wp-content/uploads/2012/08/лапин.doc>.
27. Махлуп Ф. Производство и распространения знаний в США. - М.: Прогресс, 1966. - 464 с.
28. Мрочко Л.В. Информационная культура общества и личности. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 193 с.
29. Нестерова Л.В. Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 24 с.

30. Орлова В.В. Социализация молодежи в условиях трансформации современного российского общества (на материалах Томской и Кемеровской областей): автореферат диссертации... доктора социологических наук: 22.00.04 - социальная структура, социальные институты и процессы. - Улан-Удэ, 2011. - 64 с.
31. Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей / под ред. В. А. Слостёнина, Е. А. Левановой. - М.: МПГУ – МОСПИ, 2005. Вып. 21. - С. 48-49.
32. Полякова Г.В. Информационная культура в современном обществе: философские аспекты: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Москва, 2014. – 27 с.
33. Розенберг Н.М. Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика. - 1991. - №3. - С. 33-38
34. Сергеева М.Н. Молодежи Тувы и ее информационная культура в период глобализации: аспекты адаптации: диссер. ... канд.культурологии. – Кызыл, 2016. – 184 с.
35. Сергеева М.Н. Теоретические аспекты изучения уровней информационно-культурной адаптации молодежи // Аналитика культурологии. - 2011. - Выпуск №3 (21): Режим доступа // <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/780-7.html>
36. Соснина Т.Н. Словарь трактовки понятия «информация» / Т.Н. Соснина, П.Н. Гончуков. - Самара: Самар. гос. аэрокосм. ун-т, 1997. - 168 с.
37. Стоуньер Т. Информационное богатство. Профиль постиндустриальной экономики / под ред. П. С. Гуревича // Новая технократическая волна на Западе. - М.: Прогресс, 1986. - С. 392-409
38. Тихонова Н.Е. Социальная модернизация и перспективы культурной динамики России // Россия реформирующаяся: Ежегодник–2011 / отв. ред. академик РАН М.К. Горшков. — Вып. 10. - М., СПб.: Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. - 564 с.
39. Хангельдиева И.Г. О понятии «информационная культура» // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Матер. междунар. науч. конф. Краснодар, 1993. - С. 3-8.
40. Цой Н.А. Социальные факторы феномена Интернет-зависимости: автореферат диссертации...кандидата социологических наук. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы.- Владивосток, 2012. - 38 с.
41. Шумков Д.В. Интернет-среда как фактор трансформации образа жизни молодежи. Отношение родителей к вовлеченности современной молодежи в Интернет-среду // Вектор науки ТГУ. - 2012. - № 2(9). - С. 333-335.
42. Bell D. The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting. NewYork: BasicBooks, 2001. - 616 p.
43. Machlup F. Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance. Princeton: Princeton University Press, 1982.
44. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press, 1962
45. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Washington: World Future Society, 1983.-171 p.
46. Porat M.U. The Information Economy The Information Economy: Definition and Measurement. Washington :US Government Printing Office - US Department of Commerce, 1977.
47. Touraine A. Modernity and Cultural Specificities// International Social Science Journal. - 1988.- №118. - P. 443-458.

#### **ГЛАВА 41. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Шуткина Жанна Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный исследовательский  
Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**Маркелова Татьяна Владимировна**  
доктор психологических наук, профессор  
Национальный исследовательский  
Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**Дунаева Наталья Ивановна**  
кандидат психологических наук, доцент  
Национальный исследовательский  
Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки специалистов в системе профессионального образования с точки зрения профессиональной конкурентоспособности, рассматриваются базовые компоненты конкурентоспособной личности, представлена обобщенная структура конкурентоспособности специалиста – выпускника вуза, анализируется опыт отдельных исследований в разработке общенаучного, психолого-педагогического, практического аспектов ключевых компетенций. Особое внимание уделяется анализу основных положений компетентностного подхода как основы формирования конкурентоспособности выпускника вуза, определены основные показатели ключевых компетенций.

Ключевые слова: конкуренция, конкурентоспособность, профессиональная конкурентоспособность, компетенция и компетентность, профессиональная компетентность, структура конкурентоспособности специалиста, компетентностный подход, социальная компетентность, ключевые компетенции, интегральное качество личности, подготовка специалистов.

Annotation. In article problems of training of specialists in the system of professional education from the point of view of professional competitiveness are considered, basic components of the competitive personality are

considered, the generalized structure of competitiveness of the expert – the university graduate is presented, experience of separate researches in development of general scientific, psychology and pedagogical, practical aspects of key competences is analyzed. Special attention is paid to the analysis of basic provisions of competence-based approach as bases of formation of competitiveness of the university graduate, key indicators of key competences are defined.

Keywords: competition, competitiveness, professional competitiveness, competence and competence, professional competence, structure of competitiveness of the expert, competence-based approach, social competence, key competences, integrated quality of the personality, training of specialists.

Конкуренция - неоднозначный феномен, она может выступать как механизм развития на различных уровнях: экономики страны, организации, личности. Одновременно она может представлять собой механизм создания условий профессионального вызова, сопровождающимися экстремальными ситуациями для человека, где ведущим средством производства становится интеллект человека, творческий потенциал его личности.

Рассмотрение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки специалистов в системе профессионального образования, изучение потребностей современного производства показывают, что стержневым показателем уровня качественной подготовки специалиста является его профессиональная конкурентоспособность.

Обратимся к его анализу понятия конкурентоспособности специалиста в научной литературе. Конкурентоспособность определяется в Современном экономическом словаре (1997 г.) как свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным объектом, представленным на данном рынке. Это относительная и обобщенная характеристика, выражающая его выгодные отличия от товара – конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение. Иными словами, конкурентоспособность – это способность выдерживать конкуренцию по сравнению с аналогичными объектами других производителей на данном рынке.

На наш взгляд, эти отличия являются не только комплексом трех групп компонентов, технических (специализация специалиста), экономических (затраты на подготовку специалиста), социально-организационных (особенности организации производств), но они еще включает в себя личностный аспект. Б.Д.Парыгин определяет конкурентоспособность как «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)» [10, с. 51-52]. В качестве основных ее составляющих он выделяет профессионализм, психологическую готовность к участию в конкуренции и социальные особенности (история страны, политический строй и др.).

Говоря о конкурентоспособной личности, исследователи подразумевают не столько высокое качество результатов ее деятельности в какой-то конкретный отрезок времени, сколько ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе, проявляя необходимые для этого качества. Так, В.И.Андреев выделяет десять стрессовых, приоритетных качеств: «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда» [1, с. 526]. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах. Таким образом, в данной характеристике конкурентоспособной личности выделяются следующие базовые компоненты: мотивационно-потребностный, деловой, организационно-волевой, интеллектуальный, общекультурный, нравственный, коммуникативный, психофизиологический.

Конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом как в профессиональной, так и в личностной сферах.

Анализ научных источников показывает, что в настоящее время сформировалось три основных взгляда на конкурентоспособность выпускника учебного заведения профессиональной подготовки (В.И.Андреев, А.А.Кирсанов, А.К.Маркова и др.).

Сторонники первой точки зрения полагают, что понятие конкурентоспособности применимо к выпускникам профессиональной школы всех уровней (начального, среднего, высшего). По мнению сторонников данной позиции, конкурентоспособность может проявляться только в реальной профессиональной деятельности, а не учебной или учебно-профессиональной. Поэтому в содержании образования основное внимание следует сосредоточить на общеобразовательной подготовке, а также уделить внимание воспитанию личностных качеств студентов.

Согласно второй точке зрения, профессиональная конкурентоспособность выпускника должна стать основным показателем его успешной подготовки. Она обусловлена хорошей подготовленностью к выполнению профессиональных действий. Соответственно, в содержании образования основное внимание должно быть уделено формированию профессиональных умений и навыков будущего специалиста.

Указанные точки зрения носят в определенной степени полярный характер, поэтому имеют свои ограничения и не обеспечивают достаточно полноценное решение задачи подготовки конкурентоспособного специалиста – выпускника профессионального учебного заведения. Более продуктивным представляется третий подход, получивший распространение в последнее десятилетие и предполагающий рассмотрение конкурентоспособности специалиста как интегративного результата качественного общего образования и профессиональной подготовки студентов. Отсутствие или низкий уровень квалификации не позволит выпускнику успешно вступить на рынок труда. Недостаток общего образования может стать препятствием к профессиональному росту в стремительно меняющихся условиях профессиональной деятельности (Н.Н.Богдан, Е.А.Могилевкин). Для данного понимания конкурентоспособности характерно также признание необходимости формирования и развития комплекса личностных качеств, позволяющих целенаправленно реализовать как профессиональные задачи, так и свои жизненные цели.

Понятие конкурентоспособности соотносится в научных публикациях с другими понятиями, используемыми для характеристики подготовленности специалистов к профессиональному труду. Прежде всего, это понятия «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессиональное

мастерство». Данные понятия рассматриваются в контексте компетентностного подхода, которому мы уделим специальное внимание немного позже.

Профессионализм рассматривается, чаще всего, как хорошее соответствие человека требованиям профессиональной деятельности. Данное понимание закреплено в понятии профессионализма, данном в Большом экономическом словаре (1997г.). В то же время, в современных условиях представление о профессионализме не сводится только к высокому уровню умелости работника. Оно включает в себя представление о профессиональной компетентности человека.

Понятие профессиональной компетентности получило широкое распространение в отечественных и зарубежных публикациях. Анализ научных источников позволяет констатировать, что в системе уровней профессионального мастерства компетентность занимает промежуточное место между исполнительностью и совершенством (В.И. Андреев, Г.В. Мухаметзянова, П.Н. Осипов). В последние годы, при анализе проблемы качества профессионального образования, исследователи нередко называют ее необходимым условием «конвертируемости» специалиста, придавая большое значение ее детальной характеристике.

Таким образом, обобщая все сказанное, можно отметить, что *профессиональная* компетентность должна предусматривать, прежде всего, совокупность *профессиональных* знаний и умений в сочетании с критичностью мышления. В это понятие не включаются личностные качества специалиста, опыт его социализации в процессе учебы. Понятие же «конкурентоспособный специалист» включает, помимо тех параметров, которые входят в понятие «профессиональная компетентность», еще и личностные качества специалиста. Главное психологическое условие успешной работы в любой профессиональной области – это уверенность в собственных силах, которая приобретает в процессе социализации личности. В связи с этим необходимо рассмотреть понятие «социальная компетентность».

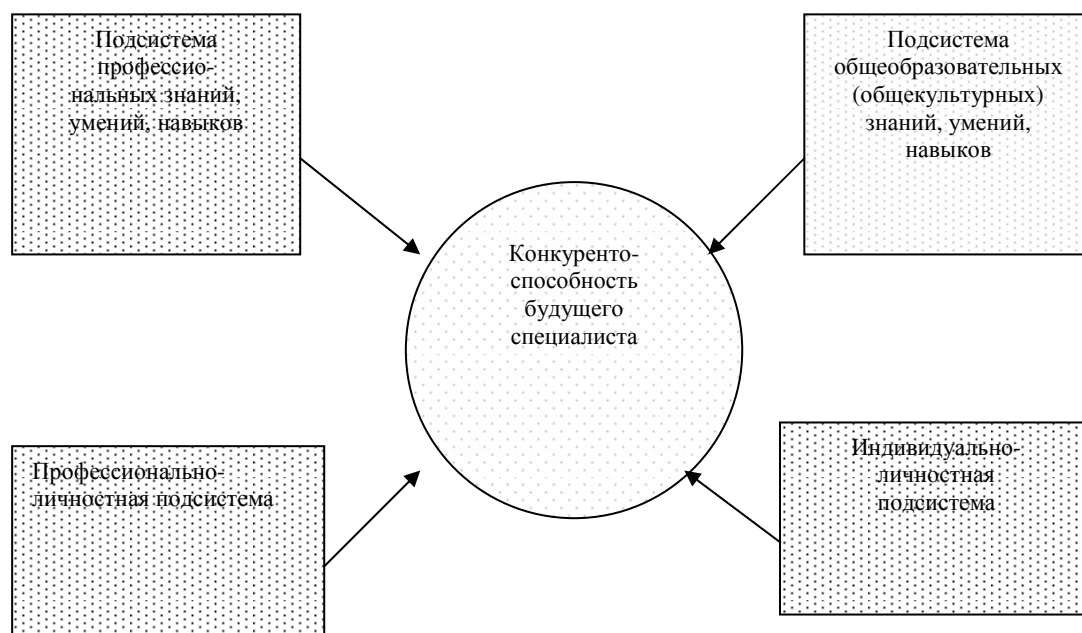
Понятие «социальная компетентность» подчеркивается исследователями в связи с изучением психологических механизмов профессиональной подготовки. В психолого-педагогических трудах социальная компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме – семье, трудовом коллективе, малой группе и проч. (А.К.Маркова, Б.Д.Парыгин и др.). Ученые разрабатывают разные аспекты проблемы социальной компетентности: педагогические средства и условия становления ее у школьников (Г.Н.Филонов, М.И.Шилова и др.), рабочих и специалистов среднего звена (В.Ш.Масленникова, Г.В.Мухаметзянова, Т.М.Трегубова, В.П.Ширшов и др.), специалистов высшей квалификации (Л.М.Митина). В русле данного понятия все большую популярность приобретает идея личностной и индивидуальной компетентности человека, проявляющаяся, в том числе, и в профессиональном труде (Е.В.Бондаревская, О.С.Гребенюк, Л.М.Митина, В.В.Сериков и др.).

Анализ научных трудов показывает, что одни исследователи говорят о профессиональной компетентности, другие – о социальной ее разновидности, третьи делают акцент на личностной и индивидуальной компетентности будущих специалистов. При этом обращает на себя внимание тот факт, что в каждом из подходов акцент ставится на одной стороне вопроса, оставляя в тени другие. Это вполне оправдано, так как в отдельном исследовании нет возможности охватить одновременно все стороны явления. В то же время, в реальной практике профессиональной подготовки специалистов ориентация на осуществление таких моноориентированных моделей, направленных на формирование какого-либо одного аспекта компетентности, ведет к тому, что выпускник, обладая высоким уровнем профессиональных знаний, может испытывать существенные затруднения во взаимодействии с коллегами и т.п. Не случайно современные работодатели (как показывают опросы) все большее внимание уделяют таким качествам, как коллегиальность, порядочность, надежность, коммуникабельность, умение работать в команде и т.п.

Таким образом, конкурентоспособность будущего специалиста представляет собой относительно обобщенную характеристику выпускника учебного заведения профессионального образования, результат интеграции его профессиональной, социальной и индивидуально-личностной компетенций, обеспечивающую ему уверенность в своих силах и способность выдерживать конкуренцию на рынке труда в сравнении с выпускниками аналогичных учебных заведений.

Рассмотрение сущности конкурентоспособности будущего специалиста позволяет констатировать, что в имеющихся источниках она представлена как системное качество, включающее в виде подсистем несколько компонентов.

Обобщенно конкурентоспособность будущего специалиста – выпускника вуза можно представить в виде следующей схемы-модели (Рис. 1). [13].



**Рисунок 1. Обобщенная схема-структура конкурентоспособности специалиста – выпускника вуза**

Завершая рассмотрение понятия конкурентоспособности подчеркнем следующее:

- данное понятие выступает ключевым при характеристике современного специалиста и определяется как комплексное свойство, имеющее свои ресурсы, - возраст, психофизическое здоровье, внешность, способности, уровень интеллекта, внутренняя активность; а также – нравственные аспекты (систему ценностей, верований, личных ограничений и проч.);
- основные компоненты системной характеристики конкурентоспособности: мотивационно-потребностный, деловой, организационно-волевой;
- конкурентоспособность является основанием для моделирования качественного процесса профессиональной подготовки специалистов в вузе;
- конкурентоспособность является интегративным системным качеством специалиста, подлежащим формированию в образовательном процессе вуза;
- компоненты конкурентоспособности могут служить основой для определения показателей оценки качества подготовки специалиста в вузе.

Обратимся к рассмотрению положений компетентного подхода как основы формирования конкурентоспособности выпускника вуза.

В профессиональном высшем образовании, в связи с усложнением всех видов профессионального труда и самого процесса образования, идеи традиционного образования все более уступают место идее компетентного подхода в подготовке специалистов, центральное место в котором занимает исследование нормативно-содержательных основ профессиональной подготовки, путей эффективного обучения профессиональным знаниям и навыкам, способов оценки качества подготовки специалистов и т.п. (К.А.Абульханова, В.И.Байдено, И.А.Зимняя, А.К.Маркова, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторской и др.).

В русле данного подхода возникает возможность предложить модельное представление образа конкурентоспособного специалиста-выпускника вуза, а также – раскрыть содержательную подсистему ключевых компетенций конкурентоспособности специалиста.

Компетентный подход знаменует переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с ее преимущественной трансляцией знаний и формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих способности выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространства. В рамках данного подхода применяются взаимосвязанные понятия «компетенция» и «компетентность». Обратимся к рассмотрению характеристики данных понятий.

В зарубежных публикациях используется один, но многозначный термин «competence», имеющий не менее пяти значений: способности, умения, эффективный результат действия, готовность к осуществлению действия и т.д. (С. Belisle, N. Chomsky, M.Linard, J.F. van Ek). Competent (фр.) – компетентный, правомочный. Competens (лат.) – соответствующий, способный. Competere – требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) – способность.

Наиболее распространено толкование компетенции как совокупности знаний, умений, интеллектуальных и личностных способностей, необходимых для эффективного выполнения задачи определенного уровня сложности в двух основных значениях: а) круг полномочий, предоставленных законом; б) знания и опыт в определенной области. В работах отечественных авторов применяются оба термина – либо как синонимичные, либо в иерархической связи.

В процессе своего существования понятие компетенции (компетентности) распространилось на разные сферы человеческой деятельности. Сегодня говорят о языковой, коммуникативной, культурной, методологической, профессиональной, социальной и прочих компетенциях. Данное понятие приобрело междисциплинарный характер. Словарь иностранных слов толкует понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению.

В психолого-педагогической литературе понятие компетенции толкуется различно. В.И.Байденко определяет компетенцию как «меру образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях» [3, с. 12].

Ю.Г.Татур связывает компетенцию с понятием личностного потенциала и рассматривает ее как совокупность способностей реализации собственного потенциала (знаний, умений, опыта) для успешной творческой деятельности с учетом понимания проблемы, представления прогнозируемых результатов, вскрытия причин, затрудняющих деятельность, предложения средств для устранения причин, осуществления необходимых действий и оценки прогнозируемых результатов [11].

И.А.Зимняя трактует компетенцию как совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующую созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов [5].

Понятие профессиональной компетенции для нас имеет особое значение, поскольку конкурентоспособность на рынке труда в настоящее время рассматривается, по преимуществу, в связи с наиболее полным (или недостаточным) соответствием подготовленности к профессиональной деятельности.

В 90-е г.г. XX в. понятие и термин «профессиональная компетенция» получил широкое распространение в зарубежных психолого-педагогических трудах, где понятие «компетенции» (во множественном числе) применяется как синоним слова «умения», а понятие «профессиональная компетенция» обозначает определенный набор знаний, умений и умений «быть» (социальных умений), позволяющий выполнять надлежащим образом роль, функцию или действие (J. Beilerot, R. Guir, M. Linard). Так, М. Линар, анализируя определение профессиональной компетенции, подчеркивает, что оно включает не просто перечень отдельных умений, но и знания, и осознание того, что названные умения необходимы для достижения высокого качества выполняемой работы [17]. Благодаря внесению социального аспекта, данное понятие преодолевает ограниченность и фрагментарность и несет объяснительную функцию при описании результата образования.

В зарубежных публикациях за термином «компетенция» закрепилось следующее понимание: способность мобилизовать все ресурсы (организованные в определенную систему знания, умения и личностные качества) адекватно конкретной ситуации, то есть, в соответствии с целями и условиями протекания действия (J. Beilerot, C. Belisle, R. Guir, M. Linard, F. Rope). Данное толкование профессиональной компетенции соотносимо с понятием «профессиональные способности», введенным в исследованиях школы А.А.Кирсанова, где они толкуются как «индивидуально своеобразная структура психологических свойств субъекта профессиональной деятельности, сложившаяся в ходе профессионального обучения и деятельности на основе существующих задатков и специальных способностей и включающая их в свою структуру» [8, с. 38].

При таком подходе компетенция рассматривается в качестве высшей интегральной способности к мобилизации организованных в систему знаний, умений и личностных качеств, в непосредственной связи с эффективностью и оптимальной рентабельностью действия. Последняя дефиниция, как полагает М. Линар и его единомышленники, наиболее точно отвечает деятельностной модели обучения, направленной на развитие способности мыслить глобально, соединяя необходимые базовые элементы (предпосылки, знания, умения, качества) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, исполняемой роли, функции и т.п. и определяя в целом готовность человека действовать в определенных ситуациях [15].

В трудах отечественных ученых понятие профессиональной компетентности возникло сравнительно недавно и чаще всего применяется при характеристике готовности к деятельности в определенной профессиональной области.

Несмотря на то, что ученые не пришли до настоящего времени к единому мнению по вопросу характеристики профессиональной компетентности, она определяется чаще всего как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции (А.К.Маркова); как профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности (К.А.Абульханова). Для нашего исследования имеет значение обобщенное представление о профессиональной компетентности как методологически значимом понятии, объясняющем основания конкурентоспособности выпускника вуза, поэтому мы отметим некоторые общезначимые характеристики данного понятия, имеющие место в публикациях, посвященных формированию компетентности будущих специалистов в процессе их образования.

К.А.Абульханова большое значение придает конкретно-предметным знаниям специалиста, так как они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности, и поэтому система подготовки специалистов должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для осуществления процесса деятельности [2].

По мнению В.А.Сластенина, профессиональная компетентность специалиста выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, при этом основу структуры компетентности составляют многочисленные умения, характеризующие эту готовность.

Представление о единстве профессионального и личностного развития специалистов легло в основу концепций, согласно которым развитие личности, ее интегральных характеристик определяет и выбор профессии, и подготовку к ней. В то же время и сам этот выбор, и подготовка к будущей профессиональной деятельности в процессе образования определяют стратегию развития личности (Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Г.С.Трофимова и др.).

В фундаментальном исследовании, посвященном изучению проблемы организации и осуществления учебного процесса в профессиональной школе, М.А.Чошанов характеризует компетентность следующим образом [12].

❖ Во-первых, компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией и грамотное, успешное применение знаний в конкретных условиях (или обладание оперативным и мобильным знанием).

❖ Во-вторых, компетентность представляет собой не просто обладание знанием как эрудицией, а скорее – потенциальную готовность решать задачи со «знанием дела». Поэтому она включает в себя содержательный («знаниевый») и умения (процессуальный) компоненты. То есть, компетентный специалист должен не только знать существо проблемы, но и уметь решать ее практическим путем, то есть владеть

методом (знанием в сочетании с умением). При этом в зависимости от обстоятельств решение проблемы требует применения того или иного метода, наилучшим образом подходящего для конкретных условий. Гибкость метода, по мнению М.А.Чошанова, - важнейшее качество компетентности.

❖ В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее подходящие, оптимальные, аргументировано отвергать ложные решения, уметь «отбросить» эффективные, но не продуктивные решения. То есть, такой специалист должен обладать критическим мышлением.

Рассмотрение определенных понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет сделать вывод о том, что понятие «компетенция» чаще всего применяется для характеристики результата образования, выражающегося в подготовленности, способности выпускника, в реальном владении средствами, формами и методами деятельности, в возможности успешно справляться с поставленными задачами. Данное понятие характеризует также такую форму сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать определенные цели. Под компетентностью понимают, главным образом, владение личностью соответствующими компетенциями. Сопоставляя понятие компетенции с понятиями «знания», «умения», «навыки» следует подчеркнуть, что компетенция является более сложной социально-личностной структурой, основанной на принятии тех или иных ценностей, опыте, знаниях, потребностях и направленности. Она приобретает личностью как в процессе специально организованного образования, так и под влиянием окружающей среды и путем самообразовательной деятельности. Компетенция проявляется, по мнению исследователей, в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения разнообразных задач, в том числе – решения сложных реальных задач [9], [14], [16].

Компетентность, таким образом, выступает как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социально ориентируют личность на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Суммируя все сказанное, отметим, что компетенция и компетентность являются многокомпонентными, сложными системными понятиями, характеризующими круг явлений и процессов, реализующимися на разных уровнях, включающими различные интеллектуальные операции (коммуникативные, критические, аналитические, синтетические...), а также – практические умения и здравый смысл. Как системы названные понятия характеризуются иерархией и структурой, имеют свою классификацию.

Изучение работ В.А. Болотова, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. позволяет выявить составляющие содержания понятия компетенции:

- когнитивная (владение знаниями и наличие процессов, обеспечивающих их приобретение);
- операциональная (способы деятельности, владение технологиями, методами и приемами);
- аксиологическая (ценностные основы жизнедеятельности, система отношений к действительности, профессиональному труду, к себе и людям).

В процессе развития компетентностного подхода в психолого-педагогической науке определилось понятие «ключевые компетенции». Они понимаются как универсальные, базовые или «ядерные» компетенции, составляющие личностную основу профессиональной деятельности. В.И. Байденко подчеркивает, что «суть базовых компетенций – их объемность», определяя их как «динамические комбинации характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ» [3, с. 16-18]. Эту характеристику поддерживает модель общей компетентности Дж. Равена, представляющая собой матрицу из 143 элементов, объемность которой затрудняет ее широкое применение в образовательном процессе.

Ряд авторов вводит понятие ключевых компетенций для определения результат образования, выделяя следующие [7]:

- социальная компетенция;
- поликультурная компетенция;
- языковая компетенция;
- информационная компетенция.

Свидетельством развития компетентностного подхода в мировом образовательном пространстве служит складывающаяся глобальная концепция, нашедшая отражение в рекомендациях Совета Европы по определению основных групп ключевых компетенций, овладение которыми выступает основополагающими критериями качества образования. В данном случае выделяются пять групп ключевых компетенций:

- Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов.
- Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе. Образование должно формировать межкультурные компетенции, позволяющие препятствовать возникновению расизма, ксенофобии, распространению атмосферы нетерпимости; развивать способность к пониманию различий, уважения к человеку, взаимодействию и сотрудничеству с людьми разных культур, религий, языков.
- Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, до такой степени важным в работе и общественной жизни, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.
- Компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, понимание их слабых и сильных сторон, способность критического отношения к информации и рекламе, распространяемым по каналам средств массовой информации.
- Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основу непрерывного образования и социального развития.

Выявление ключевых компетенций направлено на повышение качества образования и достижения определенности и социальной весомости его результатов. Приобретение ключевых компетенций – это динамичный этапный процесс, имеющий уровневую характеристику.

В отечественной педагогической науке в настоящее время ведется активная разработка общенаучного, психолого-педагогического, практического аспектов ключевых компетенций.

Характеризуя ключевые компетенции, А.А.Вербицкий указывает на их интегративную природу и многофункциональность в образовательном процессе: «Ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешным в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание. Так, в процессе преподавания математики или любой другой дисциплины можно развивать информационную, коммуникативную и языковую компетенцию» [4, с. 10].

И.А. Зимняя под ключевыми компетенциями понимает те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме [5], [6]. Она выделяет ключевые компетенции как новую парадигму результата образования, как «результативно-целевую основу компетентностного подхода» [5, с. 23]. Отмечая, что «компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях», И.А.Зимняя выделяет три класса ключевых компетенций [6, с. 16]:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Проявляясь в поведении и деятельности человека, указанные компетенции становятся доминирующими в его характере, то есть, наряду с когнитивным и практическим опытом, они характеризуются мотивационно-смысловыми, отношенческими и регуляторными составляющими.

Исследователи отмечают возрастную динамику и специфику компетенций, что приводит к доминированию тех или иных групп ключевых компетенций. Овладение компетенциями происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, модулей, циклов, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины.

В заключение следует отметить, что ключевые компетенции отличаются многофункциональностью, надпредметностью, междисциплинарностью, многомерностью. Их формирование требует достаточно высокого уровня интеллектуального развития, мышления, рефлексии, самосознания. Они отличаются сочетанием характеристик, описывающих уровень, до которого человек способен эти компетенции реализовать.

Теоретической основой выделения групп ключевых компетенций выступают научные положения о человеке и его развитии, обоснованные учеными: а) человек есть субъект общения, познания, деятельности (Б.Г.Ананьев и др.); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, людям, себе, к труду (В.Н.Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина). Это дает основание для рассмотрения личностно-деятельностного аспекта формирования конкурентоспособности.

Использование положений компетентностного подхода позволяет уточнить содержательную подсистему модели конкурентоспособности выпускника, которая определяется основными показателями ключевых компетенций:

- субъектно-личностные компетенции включают качества характеризующие человека как личность и субъект общения и деятельности (компетенции в области здоровья и физического состояния, ценностно-смысловых ориентаций, гражданственности, социальной интеграции, личностной и деятельностной рефлексии);

- организационно-деятельностные компетенции включают качества, характеризующие человека как субъекта деятельности и самоорганизации (компетенции в области учения и познания, деятельности, информации);

- социально-коммуникативные компетенции включают качества, характеризующие отношение человека и социума (компетенции общения, коммуникации и социального взаимодействия).

В контексте рассматриваемой проблемы важным является учет расхождений между существующими и ожидаемым компетенциями. Сравнение имеющихся и проектируемых ключевых компетенций, определение «портфеля компетенций» актуализирует задачу моделирования конкурентоспособной личности выпускника.

В «портфель компетенций» конкурентоспособного выпускника целесообразно включить три основных класса ключевых компетенций (по И.А.Зимней): а) относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения; б) относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды; в) относящиеся к деятельности человека. Соответственно, в качестве задач, решаемых в процессе формирования конкурентоспособности выпускника выступают следующие: а) формирование субъектно-личностных компетенций; б) формирование организационно-деятельностных компетенций; г) формирование социально-коммуникативных компетенций.

Принимая во внимание указанную выше характеристику конкурентоспособности посредством совокупности личностных качеств и ее соотносимость с рядом компетенций, можно утверждать, что модель формирования конкурентоспособности выпускников, построенная на положениях компетентностного подхода, позволяет поставить в центр внимания вопросы повышения качества образования и *приоритета развития личности будущего специалиста*. Данная образовательная стратегия отвечает современным требованиям модернизации образования и рассматривается нами как основополагающая.

Учитывая сложный интегративный характер феномена конкурентоспособности, мы считаем, что требуется подход, который интегрировал бы прогрессивные положения известных психолого-педагогических подходов и концепций, получивших развитие во второй половине XX века. Продуктивную основу моделирования процесса формирования конкурентоспособности выпускников вуза составили, наряду с вышеуказанным, положения личностного, деятельностного, средового, аксиологического подходов к образованию. Поскольку важной особенностью внутренней взаимосвязи всех названных выше подходов является их комплиментарность, дополняемость по отношению друг к другу, постольку наибольшую эффективность они приобретают в интеграции. На этой основе были сформулированы базовые принципиальные положения, по разработке модели формирования конкурентоспособности студентов вуза:



а) интеграция психолого-педагогических подходов; б) единство и целостность формирования ключевых компетенций: субъектно-личностных, социально-коммуникативных, организационно-деятельностных.

Литература:

1. Андреев, В.И. Курс творческого саморазвития / В. И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 1996. - 608 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания / К.А.Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном социуме. - М.: Изд-во МГУ, 1995. - С. 10-28.
3. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт. - М. 2003. - 673 с.
4. Вербицкий, А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34 – 42.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2004. - 42 с.
7. Казанович, В.Г. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования / В.Г. Казанович, Л.В. Кошелева, Г.П. Савельева, Л.С. Самощенко // М-лы XV Всерос.науч.- методич. конфер. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». - М.: Уфа: Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2005. - 38 с.
8. Кирсанов, А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста / А.А. Кирсанов. - Казань, 2000. - 173 с.
9. Лайл, М. Компетенции на работе / М. Лайл, Спенсер-мл., С.М.Спенсер / Пер. с англ. - М.: НИРРО, 2005. - 384 с.
10. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. - СПб: СПбГУ, 2000. - 243 с.
11. Татур, Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования (Авторская версия) / Ю.Г. Татур. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 17 с.
12. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дис...д-ра пед.наук / М. А. Чошанов. - Казань, 1996. – 380 с.
13. Шуткина Ж.А. Педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускника негосударственного вуза // образование и саморазвитие. - 2007. - №5 с. 108-111.
14. Beilerot, J. Les competences collectives et la question des saviors / J. Beilerot. // Cahiers pedagogiques. - 1991. - № 297. - 12-17.
15. Belisle, C. Quelles competences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC / C. Belisle, M. Linard // Education Permanente: Technologies et approches nouvelles en formation. Paris. - 1996. - № 127.
16. Guir, R. Nouvelles competentes des formateurs et nouvelles technologies / R.Guir // Education permanente. - 1996. - № 127. - P. 34-41.
17. Linard, M. Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, reedition augmentee d'une postface / V.Linard.- Paris. L'Harmattan, 1994. – 76 p.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ГЛАВА 1. Агаркова Элеонора Петровна. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ</b>   | <b>3</b>  |
| <b>ГЛАВА 2. Асламазова Лилия Артуровна, Берсирова Ася Казбековна. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», К РАБОТЕ С БИОЛОГИЧЕСКИМИ И ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ</b>                 | <b>9</b>  |
| <b>ГЛАВА 3. Ашутова Татьяна Вячеславовна, Стаценко Елена Рудольфовна. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОГО АРКТИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)</b> | <b>14</b> |
| <b>ГЛАВА 4. Блясова Ирина Юрьевна, Зайцева Любовь Юрьевна, Бякова Наталья Владимировна. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПАССИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА</b>   | <b>20</b> |
| <b>ГЛАВА 5. Валиуллина Гульнара Владимировна. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>   | <b>26</b> |
| <b>ГЛАВА 6. Везетну Екатерина Викторовна. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>  | <b>32</b> |
| <b>ГЛАВА 7. Вовк Екатерина Владимировна. ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>   | <b>38</b> |
| <b>ГЛАВА 8. Горбунова Наталья Владимировна. СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>  | <b>43</b> |
| <b>ГЛАВА 9. Донина Ирина Александровна, Омарова Наталья Юрьевна. МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА</b>  | <b>48</b> |
| <b>ГЛАВА 10. Ермакова Марина Аркадьевна, Богдалова Евгения Юрьевна. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</b>  | <b>53</b> |
| <b>ГЛАВА 11. Зинченко (Шарлай) Валерия Валерьевна. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>                                       | <b>59</b> |
| <b>ГЛАВА 12. Зинкина Людмила Степановна, Седых Дина Викторовна. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА</b>  | <b>65</b> |
| <b>ГЛАВА 13. Зюкина Зульфира Салиховна. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ</b>  | <b>70</b> |
| <b>ГЛАВА 14. Иваненко Оксана Анатольевна. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ФИТНЕС-АЭРОБИКА»)</b>   | <b>73</b> |
| <b>ГЛАВА 15. Игнатова Ольга Ивановна. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>  | <b>79</b> |
| <b>ГЛАВА 16. Исаев Александр Аркадьевич. ПРОБЛЕМА СЕМАНТИКИ И СИМВОЛИКИ ЦВЕТА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА</b>   | <b>84</b> |
| <b>ГЛАВА 17. Катуннова Валерия Валерьевна, Дунаева Наталья Ивановна, Барсуков Александр Валерьевич. МОТИВЫ ВЫБОРА И ОБРАЗ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ(НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА)</b>  | <b>88</b> |
| <b>ГЛАВА 18. Керенская Светлана Александровна. К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ОТ ОПИСАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ШКОЛЕ ДО СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ</b>  | <b>94</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>ГЛАВА 19. Койкова Эльзара Имдатовна. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГА</b>  | <b>102</b> |
| <b>ГЛАВА 20. Кочетова Ирина Викторовна, Мумряева Светлана Михайловна, Егорченко Игорь Викторович. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ</b>                                | <b>107</b> |
| <b>ГЛАВА 21. Легенчук Дмитрий Владимирович, Легенчук Елена Анатольевна. ПРАКТИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>   | <b>111</b> |
| <b>ГЛАВА 22. Малозёмов Олег Юрьевич. КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b>   | <b>117</b> |
| <b>ГЛАВА 23. Мардашова Рамзия Суфияновна. К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ПОДГОТОВКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ: НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН</b>                            | <b>123</b> |
| <b>ГЛАВА 24. Мельникова Нина Васильевна, Калинина Ольга Валерьевна, Самылова Ольга Анатольевна. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ</b>  | <b>127</b> |
| <b>ГЛАВА 25. Минуллина Аида Фаридовна. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ К РОДИТЕЛЯМ (В НОРМЕ И В ПАТОЛОГИИ)</b>   | <b>132</b> |
| <b>ГЛАВА 26. Моложавенко Александра Владимировна. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>   | <b>138</b> |
| <b>ГЛАВА 27. Ошепков Алексей Александрович, Игдырова Светлана Викторовна, Пискунова Елена Николаевна. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА, СКЛОННОГО К АУТОАГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ</b>   | <b>144</b> |
| <b>ГЛАВА 28. Петрова Лиллия Геннадиевна, Мартиросян Арсен Гагикович, Свойкина Людмила Фёдоровна. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ (КИТАЙСКИХ) СТУДЕНТОВ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: РОЛЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА</b> | <b>149</b> |
| <b>ГЛАВА 29. Пономарёва Елена Юрьевна. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>  | <b>154</b> |
| <b>ГЛАВА 30. Рудакова Ольга Александровна. ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «ПЕДАГОГ»</b>  | <b>160</b> |
| <b>ГЛАВА 31. Самосенкова Татьяна Владимировна, Толмачева Елена Владимировна. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>                   | <b>168</b> |
| <b>ГЛАВА 32. Ситникова Мария Ивановна. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>   | <b>173</b> |
| <b>ГЛАВА 33. Сперанская Александра Владимировна, Прокопьева Светлана Александровна. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ</b>  | <b>179</b> |
| <b>ГЛАВА 34. Степаненко Лариса Васильевна. ОПЫТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>   | <b>185</b> |
| <b>ГЛАВА 35. Толкова Наталья Михайловна. РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b>  | <b>191</b> |
| <b>ГЛАВА 36. Федоров Олег Дмитриевич. АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДПО: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ</b>   | <b>196</b> |
| <b>ГЛАВА 37. Хлебникова Наталья Викторовна. ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ИНСТИТУТОВ РЫНКА ТРУДА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ</b>  | <b>202</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>ГЛАВА 38. Шерайзина Роза Моисеевна, Донина Ирина Александровна, Медник Елена Алексеевна. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>  | <b>209</b> |
| <b>ГЛАВА 39. Шерайзина Роза Моисеевна, Донина Ирина Александровна, Николашкина Виолета Евгеньевна. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ</b> | <b>214</b> |
| <b>ГЛАВА 40. Штратникова Алина Викторовна. СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ</b>   | <b>219</b> |
| <b>ГЛАВА 41. Шуткина Жанна Александровна, Маркелова Татьяна Владимировна, Дунаева Наталья Ивановна. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>                                | <b>226</b> |

# **Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы**

## *КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ*

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные материалы печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:  
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Подписано к печати 03.08.2018. Сдано в набор 06.08.2018. Дата выхода 16.08.2018  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 26,97.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.