

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

---

Издаётся с октября 1995 года (до 2003 года выходил под названием  
«Профессиональное образование»)

№ 5 (100) 2013

ISSN 1726-846X

---

## УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО  
(Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО).  
Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

Казанский социально-юридический институт (Академия социального  
образования). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
профессор **Ф.Ш.Мухаметзянова**

ВРИО заместителя главного редактора кандидат филологических наук  
**О.Р.Кудаков**

Редакторы: **Н.Н.Галимуллина**, кандидат педагогических наук **Э.М.Рафикова**

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **Г.В.Мухаметзянова**  
(Россия); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **А.М.Новиков**  
(Россия); академик АПН Казахстана, доктор педагогических наук, профессор  
**А.К.Кусаинов** (Казахстан); член-корреспондент РАЕ, доктор педагогических наук,  
профессор **М.А.Чошанов** (США); академик АН РТ, доктор технических наук,  
профессор **Д.Ш.Сулейманов** (Россия); доктор педагогических наук,  
профессор **О.Н.Олейникова** (Россия); доктор педагогики **Дж.Я.Эдвард**  
(США); доктор философии **П.Кнёзель** (Германия); доктор педагогических наук,  
профессор **Т.М.Трегубова** (Россия); кандидат педагогических наук,  
ведущий научный сотрудник **Цзянь Сяоянь** (Китай).

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор медицинских наук, профессор **И.Ш.Мухаметзянов**; член-корреспондент  
РАО, доктор педагогических наук, профессор **Г.И.Ибрагимов**; доктор  
исторических наук **Р.Р.Фахрутдинов**; кандидат педагогических наук, доцент  
**Г.А.Шайхутдинова**; доктор педагогических наук, профессор **В.Ш.Масленникова**;  
доктор педагогических наук, профессор **Р.Х.Гильмеева**; доктор педагогических  
наук, профессор **Н.А.Читалин**; доктор педагогических наук, профессор  
**Г.И.Кирилова**; доктор психологических наук **Н.А.Грязнов**.

## ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

**Г.И.Ибрагимов** – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, член редакционной коллегии «Казанского педагогического журнала»; **Т.М.Трегубова** – доктор педагогических наук, профессор (ИПППО РАО), член редакционного совета «Казанского педагогического журнала»; **Ф.Г.Мухаметзянова** – доктор педагогических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **Р.А.Нуруллин** – доктор философских наук, доцент (ИПППО РАО); **А.З.Гильманов** – доктор социологических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **Л.М.Колпакова** – доктор психологических наук, доцент (ИПППО РАО); **В.А.Староверов** – доктор технических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **В.С.Щербakov** – кандидат педагогических наук, доцент (ИПППО РАО); **В.Г.Холоднов** – кандидат юридических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **В.В.Аксенов** – кандидат исторических наук, доцент (ИПППО РАО); **Р.Г.Сахиева** – кандидат педагогических наук, доцент (АСО-КСЮИ); **В.В.Васина** – кандидат психологических наук, доцент (ИПППО РАО); **Э.М.Рафикова** – кандидат педагогических наук, доцент (АСО-КСЮИ); **А.В.Чугунов** – кандидат физико-математических наук, доцент (ИПППО РАО); **Н.Г.Гараева** – кандидат филологических наук (общественный эксперт); **И.Р.Абитов** – кандидат психологических наук (ИПППО РАО)

*«Казанский педагогический журнал» зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ.*

*Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.*

*Входит в перечень научных периодических изданий Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук.*

*Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.*

*Включен в систему Российского индекса научного цитирования.*

**Редакция:** Адрес: 420039, Россия, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.

Тел.: (843) 555-81-98. Факс: (843) 542-63-24. <http://www.ippporao.ru>;

e-mail: [krj07@mail.ru](mailto:krj07@mail.ru)

Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Объем 12,0 п.л.

Подписано к печати 25.12.2013. Заказ Ж-18. Формат 70×100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Отпечатано в ООО «Слово».

Адрес: 420066, Россия, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.

Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: [Slovopress-s@yandex.ru](mailto:Slovopress-s@yandex.ru)

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2013

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

---

First published in October 1995 (first name before 2003 – «Professional Education»)

№ 5 (100) 2013

ISSN 1726-846X

---

## FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Institute of Secondary Vocational Education RAE (Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

Kazan Social and Law Institute (Academy of Social Education). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

**HEAD EDITOR:** corresponding member RAE, Ed.D., full professor

***F.Sh. Mukhametzyanova***

Acting deputy head editor Cand.Phil.Sc. ***O.R.Kudakov***

Editors ***N.N.Galimullina***, Cand.Ped.Sc. ***E.M.Rafikova***

## EDITORIAL TEAM

Academician of RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor ***G.V.Mukhametzyanova*** (Russia); Academician of RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor ***A.M.Novikov*** (Russian); Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Doctor of pedagogical sciences, full professor ***A.K.Kusainov*** (Kazakhstan); corresponding member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, professor ***M.A.Choshanov*** (USA); Academician of the Academy of Sciences of The Republic of Tatarstan, Doctor of technical sciences, full professor ***D.Sh.Suleymanov*** (Russia); Doctor of pedagogical sciences, full professor ***O.N.Oleynikova*** (Russia); doctor of pedagogy ***Dzh.Ya.Edvard*** (USA); Ph.D. ***P.Knezel*** (Germany); Doctor of Pedagogical Sciences, full professor ***T.M.Tregubova*** (Russia); PhD, a Leading researcher ***Jiang Xiaoyan*** (China).

## EDITORIAL BOARD

Doctor of Medical Science, full professor ***I.Sh.Mukhametzyanov***; corresponding member RAE, Ed.D., full professor ***G.I.Ibragimov***; Cand.Hist.Sc. ***R.R.Fakhrutdinov***; Cand.Ped.Sc., associate professor ***G.A.Shaikhutdinova***; Ed.D., full professor ***V.Sh.Maslennikova***; Ed.D, full professor ***R.H.Gilmeeva***; Ed.D., full professor ***N.A.Chitalin***; Ed.D, full professor ***G.I.Kirilova***; Psy.D. ***N.A.Gryaznov***.

**THE EXPERT COUNCIL**

**G.I.Ibragimov** – Corresponding Member RAE, Doctor of Pedagogic Sciences, professor, «Kazan pedagogical journal» editorial team member; **T.M.Tregoubova** – Doctor of Pedagogic sciences, professor (IPPPE RAE), «Kazan pedagogical journal» the Editorial Board member; **F.G.Mukhametzyanova** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor (ASE); **R.A.Nurullin** – Doctor of Philosophy, Associate Professor (IPPPE RAE); **A.Z.Gil'manov** – Doctor of Sociology, Professor (ASE); **L.M.Kolpakova** – Doctor of Psychology, Associate Professor (IPPPE RAE); **V.A.Staroverov** – Doctor of engineering, Professor (ASE); **V.S.Scherbakov** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (IPPPE RAE); **V.G.Kholodnov** – Candidate Sciences Law, professor (ASE); **V.V.Aksyonov** – Candidate of historical sciences, Associate Professor (IPPPE RAE); **R.G.Sakhieva** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (ASE); **V.V.Vasina** – Candidate of Psychology, Associate Professor (IPPPE RAE); **E.M.Rafikova** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (ASE); **A.V.Chugunov** – Candidate Sciences Physics and Mathematics, Associate Professor (IPPPE RAE); **N.G.Garaeva** – Candidate Sciences Philology (public

«KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL» is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is PI № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the publication of the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science is recommended.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

**Journal editorial office:** Address: 420039, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.  
Tel.: (843) 555-81-98  
<http://www.ippporao.ru>  
E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

Offset paper. Printing on a offset. Journal circulation 1000 copies. Volume 12.0 printed sheets.  
It is signed for printing 25.12.2013. The order Ж-18. Format 70×100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. It is printed in LLC «Slovo».  
Address: 420039, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.  
Phone: (843) 519-45-10. E-mail: [Slovopress-s@yandex.ru](mailto:Slovopress-s@yandex.ru)

The reprint of materials is authorized only by the written permission of the publisher.

Editorial staff is not responsible for the content of published works. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885.

Published 6 times a year.

«Казанский педагогический журнал»  
Содержание номера 5 за 2013 год

**ПОЗДРАВЛЕНИЕ**

ВЫШЕЛ В СВЕТ СОТЫЙ НОМЕР «КАЗАНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»! ..... 9

**ПЕДАГОГИКА**

**Ибрагимов Г.И.**

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 10-26

**Храпаль Л.Р., Наумова Э.В.**

ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА ..... 26-35

**Шайхутдинова Г.А., Новикова Е.В.**

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ..... 36-43

**Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В.**

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА ..... 43-50

**Кирилова Г.И.**

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ Г.В.МУХАМЕТЪЯНОВОЙ И ИХ РАСКРЫТИЕ В РАБОТАХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ ..... 51-54

**Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.**

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА» ..... 54-58

**Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Зялаева Р.Г.**

МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ ..... 9-66

**Мутигуллина А.А., Читалин Н.А.**

ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР ..... 69-71

**Файзрахманова Л.Т.**

КАЗАНСКАЯ ДУХОВНАЯ АКАДЕМИЯ И ЕЁ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ..... 71-78

**Баширова Т.Н.**

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ВИКТИМНОСТИ ..... 78-84

**Тигина Ю.О.**

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ ..... 84-90

**Гусева Л.А., Волкова Н.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ПРАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ ..... 90-95

**Рыбасова Ю.Ю., Яхина З.Ш.**

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА ..... 96-101

**Данченко Л.В.**

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 101-106

**Угарова Н.М., Угарова М.А.**

МОТИВАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НА РЕАЛИЗАЦИЮ МЕХАНИЗМОВ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА ..... 107-110

**Просюкова К.О.**

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИРИЙСКОМ ВИРТУАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ..... 111-115

**Ковалькова Т.А.**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ..... 116-123

**Ахметгалеев Э.Д., Игнатъева О.А.**

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ ..... 123-127

**Хо Куанг Хоа**

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 127-131

**Кривых В.В.**

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ..... 132-137

**Николаева Н.И.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ИХ ГОТОВНОСТЬ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 137-143

**ПСИХОЛОГИЯ****Хусаинова С.В.**

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХО-

ЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СУБЪЕКТНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТА ССУЗ И ВУЗ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 144-154

**Сыдыкова Г.М.**

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ И СРЕДЫ НА ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ, ЖИВУЩИХ В СЕМЬЯХ И ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ..... 154-156

**Бобкова Т.С.**

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И БРАКЕ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ РАЗВИТИЯ ..... 156-163

**Красненкова Н.С., Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И.**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ БАНКОВСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 164-173

НЕКРОЛОГ ..... 174

**ОТ РЕДАКЦИИ**

Сведения об авторах ..... 175  
 Annotations ..... 181  
 Объявления ..... 189  
 Перечень требований и условий для публикации рукописи в «Казанском педагогическом журнале» ..... 190  
 Requirement list for publications ..... 191  
 Условия подписки ..... 192

## CONTENTS

### CONGRATULATIONS

THE 100-TH ISSUE OF THE MAGAZINE WAS PUBLISHED! ..... 9

### PEDAGOGY

***G.I.Ibragimov***

MODERN PROBLEMS DIDACTICS PROFESSIONAL SCHOOLS ..... 10-26

***L.R.Khrapal, E.V.Naumova***

ETHNOFOCUSED LANGUAGE EDUCATION BASED ON THE CASE STUDY ..... 23-56

***G.A.Shayhutdinova, E.V.Novikova***

MODELING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES STUDENTS AS PART OF THEIR TRAINING .... 36-43

***R.Kh.Gil'meeva, E.V.Zelenkova***

INTEGRATION OF PROFESSIONAL AND HUMANITARIAN PREPARATION AS CONDITION IN FORMATION PEDAGOGICAL COMPETENCE FOR STUDENTS AT MUSICAL HIGH SCHOOL ..... 43-50

***G.I.Kirilova***

THEORY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE WRITINGS OF G.V.MUHAMETZANOVA AND THEIR DEVELOPMENT IN MODERN ARTICLES ..... 51-54

***E.M.Ibragimova, T.M.Andrianova***

ON THE ESSENCE OF CONCEPTS «INDEPENDENT WORK» ..... 54-58

***R.S.Safin, E.A.Korchagin, R.G.Zyalaeva***

MODEL OF THE DESIGN OF THE MODULE LEARNING INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP ..... 59-66

***A.A.Mutigullina, N.A.Chitalin***

SIMULATION TRAINING METHODS FOR THE FORMATION OF PRACTICAL COMPETENCE FOR FUTURE NURSES ..... 66-71

***L.T.Faizrakhmanova***

KAZAN THEOLOGICAL ACADEMY AND ITS MUSICAL TRADITIONS ..... 71-78

***T.N.Bashirova***

VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH A TENDENCY TO VICTIMIZATION ..... 78-84

***Ju.O.Tigina***

FOREIGN-LANGUAGE PREPARATION OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND ENTERPRISE'S INTEGRATION: NEW CHALLENGES AND TENDENCIES ..... 84-90

***L.A.Guseva, N.V.Volkova***

VOCATIONAL EDUCATION OF THE CIVIL AND MUNICIPAL SERVANTS IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: PRACTICE AND PROBLEMS .... 90-95

***U.U.Ribasova, Z.S.Yachina***

FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROCESS OF THE MASTER CLASS ..... 96-101

***L.V.Danchenko***

EXPERIMENTAL EVALUATION OF PROFESSIONALLY DIRECTED LEARNING GEOMETRICAL-GRAPHICAL DISCIPLINES STUDENTS OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES ..... 101-106

***N.M.Ugarova, M.A.Ugarova***

MOTIVATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS IMPLEMENTATION MECHANISMS DESIGN DEVELOP AN APPROACH ..... 107-110

***K.O.Prosyukova***

ORGANIZATION OF E-LEARNING PROGRAMS OF ADVANCED TEACHERS TRAINING AT THE SYRIAN VIRTUAL UNIVERSITY ..... 111-115

***T.A.Kovalkova***

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL READINESS ..... 116-123

**E.D.Ahmetgaleev, O.A.Ignateva**

FEATURES EDUCATIONAL MANAGEMENT IN NON-STATE UNIVERSITY ..... 123-127

**Ho Quang Hoa**

SOME APPROACHES TO GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION ..... 127-131

**V.V.Krivykh**

THE ESSENCE OF PROCESS APPROACH IN MANAGEMENT OF QUALITY IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT ..... 132-137

**N.I.Nikolaeva**

PROFESSIONAL FORMATION OF PHYSICAL CULTURE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS AND THEIR READINESS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES ..... 137-143

**PSYCHOLOGY**

**S.V.Khusainova**

THE SPECIFICS OF SUBJECT ADAPTABILITY INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL PROFILE STRUCTURAL DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THE SECONDARY VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS ..... 144-154

**G.M.Sydykova**

THE STUDY OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF THE FAMILY AND THE ENVIRONMENT ON THE CREATIVITY OF CHILDREN LIVING IN FAMILIES AND ORPHANS ..... 154-156

**T.S.Bobkova**

SOCIAL AND CULTURAL ASSIGNMENTS ABOUT FAMILY AND MARRIAGE OF TEENAGERS IN DIFFERENT SOCIAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT SITUATIONS ..... 156-163

**N.S.Krasnenkova, F.G.Mukhametzhanova, I.I.Miftahov**

FEATURES OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN DIFFERENT SUBJECTS BANKING ..... 164-173

NECROLOGY ..... 174

**FROM THE EDITOR**

Information about authors ..... 175

Annotations ..... 181

Announcements ..... 189

The list of requirements and conditions for the manuscript publication in «The Kazan pedagogical journal» ..... 190-191

Terms of subscription ..... 192





### ***ПОЗДРАВЛЕНИЕ!!!***

***Вышел в свет сотый номер «Казанского педагогического журнала»!***

Уважаемые читатели, авторы «Казанского педагогического журнала» и коллеги! Поздравляю вас с выходом в свет сотого выпуска научного издания!

Хочу поблагодарить всех за проявленный интерес и доверие.

Желаю вам новых открытий и творческого успеха в области социальных и гуманитарных наук.

**Главный редактор журнала**

**Ф.Ш. Мухаметзянова**

*18 декабря 2013 года*

УДК 377.5:378

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Г.И.Ибрагимов*

*Раскрываются проблемы развития фундаментальных и прикладных основ дидактики профессиональной школы; выделены особенности процесса обучения в профессиональной школе в контексте двух современных парадигм – компетентностной и информационно-компьютерной.*

*Ключевые слова: предмет и основные понятия дидактики; развитие дидактики профессиональной школы; компетентностная парадигма; информатизация образования; электронная дидактика.*

**Постановка проблемы.** В начале XXI века Россия, вслед за другими высокоразвитыми странами, модернизируется, переходит к инновационной экономике, обществу знаний. Движущей силой новой, постиндустриальной экономики является человеческий капитал. В развитых странах он составляет 70 – 80% национального богатства и совокупного капитала, отесняя по значимости на второй план финансовые и материально-технические ресурсы. Человеческий капитал, понимаемый как мера личностных возможностей человека, которые он способен инвестировать в собственное будущее, будущее своей семьи, своего народа, является в современных условиях основным ресурсом инновационного развития страны. Этот ресурс формируется, прежде всего, в системе образования.

Отвечая на вызовы времени, отечественная система профессионального образования находится на парадигмально значимом этапе развития. Действительно, образование (также, впрочем, как и другие социальные системы) сегодня подвержено системным изменениям, затрагивающим ее основы. Речь, прежде всего, о переходе к новой структуре профессионального образования (превращение НПО в один из уровней СПО, система бакалавр-магистр-аспирантура, прикладной бакалавриат), закрепленной в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации». В этом же ряду и серьезнейшие преобразования в системе управления профессиональным образованием (в частности, перевод среднего профессионального образования на региональный уровень с соответствующей оптимизацией числа

учебных заведений; диверсификация высших учебных заведений, которые сегодня делятся на три группы: супервузы – МГУ и СПб ГУ, финансируемые по отдельной статье; элитные вузы – федеральные и национальные исследовательские университеты (около 40-50) – финансируемые в приоритетном порядке, и «народные» вузы, которые сегодня делятся на эффективные и неэффективные – их подавляющее большинство.

Это организационно-управленческие инновации, которые задают вектор развития образовательного процесса в профессиональной школе и безусловно влияют на содержание и характер научных исследований в области профессионального образования, в том числе и на дидактику профессионального образования, проблемы развития которой, пожалуй, впервые за последние два десятилетия явились предметом обсуждения в рамках международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» (1-2 октября 2013 г., г. Казань), проводившейся на базе Института педагогики и психологии профессионального образования РАО.

Будучи первой научной структурой (в рамках прежней АПН СССР), занимавшейся проблемами дидактики профессионально-технического образования, затем среднего профессионального, а сейчас в целом профессионального образования, Институт усилиями своих исследователей под руководством выдающихся ученых – академиков РАО М.И.Махмутова и Г.В.Мухаметзяновой, создал солид-

ную научную базу в области дидактики профессиональной школы.

Учеными Института последовательно были разработаны дидактические и методические основы реализации межпредметных связей, взаимосвязи общего и профессионального образования и интеграции этих видов образования (20). Был разработан и обоснован взаимосвязанный комплекс дидактических принципов реализации идеи интеграции этих видов образования (профессиональной направленности, проблемности, политехнизма, преемственности, мотивации учения и труда, межпредметных и межцикловых связей, единства обучения и воспитания), обоснованы целостные дидактические концепции: проблемного обучения в профессиональной школе, теория современного урока и методов обучения (М.И.Махмутов), индивидуализации обучения (А.А.Кирсанов), политехнической ориентации (Ю.С.Тюнников), преемственности профессиональной подготовки (А.А.Кыверялг, Ю.А.Кустов), урока производственного обучения (И.А.Халиуллин), формирования мотивации учения и труда в профессиональной школе (О.С.Гребенюк), математического (М.М.Шамсутдинов) и физико-технического образования в профессиональной школе (В.Ф.Башарин), развития форм организации обучения и концентрированного обучения (Г.И.Ибрагимов), проблемно-модульного обучения (М.А.Чошанов).

С конца прошлого века под руководством академика Г.В.Мухаметзяновой в стенах Института разработаны дидактические основы оптимизации информационно-компьютерной подготовки в средней профессиональ-

ной школе (Г.И.Кирилова); многоуровневой фундаментализации содержания профессионального образования (Н.А.Читалин), интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки (Л.А.Волович). Начиная с 2000 годов дидактический аспект исследований развивался в контексте ключевой идеи об интеграции науки, профессионального образования и производства. Он включал одни из первых в России работ по компетентностному подходу в профессиональном образовании (Г.В.Мухаметзянова, Г.И.Ибрагимов, Г.У.Матушанский, В.С.Щербаков, О.Р.Кудаков) и гуманитарной подготовке специалистов средней профессиональной школы (Р.Х.Гильмеева, Л.П.Тихонова, Л.Ю.Мухаметзянова), интеграции процессов воспитания и обучения (В.Ш.Масленникова) и другие. Сегодня идея интеграции науки, профессионального образования и производства уже трансформировалась в проблему развития профессионального образования в условиях формирования научно-образовательных кластеров [14].

**Методологические проблемы развития дидактики.** Как и любая наука, дидактика не стоит на месте, она развивается под влиянием внешних и внутренних факторов. Рассмотрим в этой связи некоторые важные методологические и практические проблемы ее развития на современном этапе. Дидактика выполняет, как известно, две основные функции – научно-теоретическую и конструктивно-техническую [4. С.14] Первая функция направлена на выявление сущности обучения, то есть ответа на вопрос – что есть обучение как явление, каковы его характеристики и движущие силы на конк-

ретном этапе исторического развития. Итогом реализации данной функции являются фундаментальные знания в области дидактики, то есть знания о сущем, онтологические знания.

Вторая функция – конструктивно-техническая – связана с разработкой вопросов о том, как, на каких принципах, по каким правилам проектировать и реализовывать содержание, формы, методы и средства обучения и контроля. Это нормативное дидактическое знание, то есть знание о должном, прикладное дидактическое знание. Естественно, что нормативное дидактическое знание опирается на дидактическое знание о сущем.

История развития науки показывает, что на переломных этапах обостряются проблемы методологического плана, которые относятся к фундаментальному знанию. Происходит это потому, что на передний план выдвигаются сугубо прикладные задачи, решение которых соответствует актуальным потребностям практики. Применительно к профессиональному образованию и, в частности, дидактике профессиональной школы, это выразилось в том, что усилия большинства ученых были сосредоточены на разработке частных, конкретно – научных вопросов, предлагая их решения, обоснованные эмпирически.

Об актуализации роли фундаментального знания на современном этапе шла речь и в выступлении с годовым посланием на заседании Госсовета РТ (26 сентября 2013 года) Президента Республики Татарстан Р.Н.Минниханова. Он дал критическую оценку состоянию экономики Республики, отметив, что мы используем устаревшие технологии, что нет прорывных идей и т.д.

В чем же кроется причина? Ответ, на наш взгляд, заключается в явно недостаточном внимании к фундаментальному образованию – как общему, так и профессиональному. Прорывные идеи не рождаются на пустом месте, они выдвигаются лишь фундаментально подготовленными умами.

В ряду фундаментальных проблем ключевым является вопрос о предмете и понятиях науки. Анализ показывает, что в определении предмета дидактики, раскрываемом в научных и учебных изданиях, имеют место такие пробелы, как неубедительное обоснование и неоднозначность определений предмета, эмпиричность, излишняя умозрительность и т.п.. Например, предметом дидактики считают «обучение и образование», что противоречит правилам формальной логики в отношении определений (соединение через союз «и» двух понятий разного порядка). Кроме того, наблюдается расхождение авторов в трактовке базового понятия «обучение». Так, обучение трактуется как: «целенаправленная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение целей обучения» [17. С.10]; «целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества» [5. С.23]; «целенаправленный процесс познания окружающего мира в ходе взаимодействия ученика и учителя по осуществлению целей образования» [23. С.27]; «организованный

процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками и развивает личностные качества [9. С. 3].

Некоторые исследователи полагают, что оправданием сложившейся ситуации является тот факт, что дидактика является гуманитарной наукой, а значит, в ней не могут быть однозначные трактовки понятий. Сколько исследователей, столько может быть и определений одного и того же понятия. Выскажем нашу точку зрения на этот вопрос. Прежде всего, обратим внимание на то, что исследователи чаще всего рассматривают эти проблемы как некие факторы, мешающие дидактике развиваться. Так ли это на самом деле? Никем не оспаривается мысль о том, что главной движущей силой развития науки (в том числе и дидактики) является возникающее периодически противоречие между требованиями практики и состоянием теоретического знания, не позволяющим дать рекомендации по выполнению этих требований. Но помимо потребностей и требований практики, развитие науки происходит и по своим внутренним закономерностям. Одной из них является направленность научного исследования на адекватное отражение действительности в содержании соответствующего понятия. Развитие науки осуществляется через развитие его понятийно-терминологического аппарата. Задачей методологии дидактики является совершенствование понятий и категорий, то есть приведение их содержания в соответствие с изменившейся образовательной практикой.

Дидактика является гуманитарной наукой, поскольку имеет дело с моделированием процессов, связанных с формированием опыта личности. В зависимости от того, на какие методологические основы и подходы опирается процесс обучения, он может быть смоделирован по-разному. А поскольку параллельно в науке существуют различные методологические подходы, постольку ясно, что на конкретном этапе исторического развития всегда будет иметь место ситуация одновременного наличия разных определений того или иного понятия. Можно заключить, что отсутствие единых определений категорий (или наличие разных определений одного и того же понятия) является объективной закономерностью научного, в том числе и дидактического, знания. В этой связи отметим, что даже в советский период развития педагогики и дидактики (когда образование, также как и другие сферы общества, было централизованным и единообразным) ни по одному даже базовому понятию не было единства среди исследователей.

Из сказанного следует, что отсутствие единых взглядов на определение понятий не является проблемой, мешающей развитию дидактики, а, напротив, это есть объективная закономерность, присущая развитию любой науки на любом историческом этапе. Вопрос не в том, допустимо ли параллельное существование различных определений одного и того же понятия. Проблема заключается в том, насколько точно отражают используемые авторами понятия сущность описываемого явления? Вот в этой части зачастую наблюдается ситуация, когда исследователи не утруждают себя

задачей убедительного обоснования предлагаемых дефиниций. Наиболее распространенные формулировки обоснований звучат так: «мы считаем...», «исследование показало...», «на наш взгляд...», «опыт показывает...» и т.п. Даже в кандидатских диссертациях нередко исследователи считают своим долгом ввести в научный оборот новое понятие, не удосуживаясь при этом дать хоть какое-либо его обоснование. В результате исчезает культура научного обоснования понятий и категорий, культура научного труда, что в конечном счете идет во вред развитию дидактики и педагогики, а значит и системы образования.

Тот факт, что дидактика является гуманитарной наукой вовсе не означает, что можно приписывать явлению любое слово, любую дефиницию. Сошлемся в этой связи на специалиста в области гуманитарного знания доктора философских наук В.Н.Жукова, отмечающего, что главным инструментом гуманитарного знания является слово, которое всегда было и должно быть таким же точным выражением научной истины, как формула в естественных науках. Именно словом может быть выражена истина так же точно, как формулой [12].

Вернемся к вопросу о предмете дидактики. Коль скоро дидактика признается составной частью педагогики (что предполагает органичную взаимосвязь предметов исследования дидактики и педагогики), то, выделяя ее (дидактики) предмет и раскрывая базовые понятия, следует идти от общего (от предмета педагогики) к частному (предмету дидактики). Но трудность состоит в том, что и в определениях предмета педагогики мы сталкиваемся

ся практически с теми же проблемами неубедительной обоснованности и неоднозначности трактовки. Так, Т.А.Ильина считала предметом педагогики «особую функцию общества – воспитание» и потому трактовала педагогику как науку о воспитании [18. С.7]. В учебнике «Педагогика» под ред. Л.П.Крившенко отмечается, что предметом педагогики является «сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс» [19. С.11]. Б.С.Гершунский полагал, что предметом профессиональной педагогики является «педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» [21. С.88].

Преодолеть эти трудности удалось академику РАО А.М.Новикову. Прежде всего, он четко развел понятия «образование» и «педагогика» и пришел к выводу, что «образование – это развитие жизненного опыта человека, а педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека» [15. С.14]. Опираясь на иерархическую структуру личности (по К.К.Платонову) было показано, что образование как развитие жизненного опыта человека включает: развитие направленности личности – это воспитание; развитие опыта (знаний, умений, навыков, привычек) – это обучение; развитие психических процессов (мышление, воля, эмоции, двигательная активность) – это развитие в психолого-педагогическом смысле.

Соответственно, если говорить о науке, получается, что: педагоги-

ка – наука об образовании, то есть о развитии жизненного опыта человека; дидактика (теория обучения) – наука об обучении, то есть о развитии жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков, привычек; теория воспитания – наука о воспитании человека, то есть о развитии направленности личности; теория развития (которую надо создавать!) – наука о развитии человека в психолого-педагогическом смысле, то есть о развитии психических процессов.

Будучи частью профессиональной педагогики как науки о профессиональном образовании, профессиональная дидактика изучает определенный компонент этого образования – а именно профессиональное обучение, понимаемое как развитие жизненного опыта человека в виде совокупности общенаучных и профессиональных знаний, умений, навыков и привычек. Это самое общее, но, главное, однозначное определение предмета профессиональной дидактики. Акцент на формировании жизненного опыта личности означает, что в центре внимания дидактики находится личность обучающегося, его учебная деятельность, а не педагогическая деятельность учителя. Современный педагог призван к тому, чтобы проектировать и реализовывать в учебном процессе такие дидактические средства (формы, методы, средства) и условия, которые позволяли бы успешно формировать опыт обучающегося. Имеет место смещение акцента с деятельности преподавания как передачи знаний на преподавание как проектирование и организацию учебной деятельности [3. С.11]. В процессе учебной деятельности обучающийся призван осваивать не только

знания в той или иной предметной сфере, не только умения использовать эти знания для решения задач в этой предметной сфере (например, изучая физику, обучающийся учится применять физические знания для решения физических задач; а изучая математику – для решения математических задач и т. д.), но и методологию самой учебной деятельности как деятельности по освоению нового опыта (в виде новых знаний, умений и т.д.) [1].

Изложенная трактовка понятия «обучение» в целом соответствует определению, даваемому в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому обучение есть «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [б. С.3].

Обратим внимание, что на передний план в данном определении выдвинута деятельность обучающихся, а деятельность педагогов по сути сведена к реализации функции по организации деятельности обучающегося (исключены понятия «передача знаний», «формирование умений и навыков» и т.п., которые на первый план выдвигали деятельность педагога!). Что касается целей обучения, то в составе шести групп целей (1 – традиционные ЗУНы; 2 – компетенции; 3 – опыт деятельности; 4 – развитие способностей; 5 – опыт применения знаний в повседневной жизни; 6 – формирование мотивации получения образования в течение всей

жизни), новыми являются три группы, две из которых связаны с опытом деятельности и одна – с компетенцией. Что они означают?

Если исходить из определения опыта (данного в словаре русского языка С.И.Ожегова), согласно которому опыт – это «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений» [16], то получается, что между первой группой целей обучения (совокупность знаний, умений и навыков) и третьей и пятой группами (опыт деятельности, опыт применения знаний в повседневной жизни) различие состоит в том, что в последнем случае говорится о практически усвоенных знаниях, умениях и навыках. Но что принципиально нового вносит слово «практически усвоенные»? Ведь исследованиями в области педагогической психологии (Н.Ф.Талызина, И.А.Зимняя и др.) давно уже обосновано, что усвоенное знание – это знание, которое человек может использовать для получения нового знания или для решения тех или иных задач, предполагающих наличие данного знания. Выходит, что нет существенных различий между понятиями «совокупность знаний, умений и навыков» и «приобретаемый опыт деятельности»!

Теперь рассмотрим понятие «компетенции», которое трактуется также неоднозначно. Но при всех различиях, практически все исследователи едины в том, что главной характеристикой компетенции является умение использовать знание для решения тех или иных теоретических и практических задач. Таким образом, четыре из шести групп целей обучения (совокупность знаний, умений, навыков; опыт деятельности; опыт применения знаний



в повседневной жизни, компетенции) могут быть объединены в одну группу – «опыт деятельности». Значит, можно сказать, что обучение есть целенаправленная организация деятельности обучаемых по овладению опытом деятельности, развитию способностей и формированию мотивации к непрерывному образованию.

Итак, будучи частью педагогики как науки об образовании, дидактика изучает определенный компонент этого образования – а именно обучение, понимаемое как развитие жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков и привычек. Развитие знаний, умений и навыков может происходить по-разному: как целенаправленный процесс, организуемый в профессиональной образовательной организации (и тогда обучение сводится к взаимодействию педагога и обучающихся, направленному на развитие опыта обучающегося в виде конкретной совокупности знаний, умений и навыков); как стихийный, а значит специально не организованный, процесс, когда человек приобретает знания, умения и навыки в ходе выполнения той или иной деятельности (коммуникативной, трудовой, эстетической, творческой и др.); как процесс, организованный самим человеком в конкретных целях (тогда мы говорим о самообучении). В том или ином конкретном случае обучение как понятие будет иметь свое наполнение, сохраняя основные содержательные признаки (знания, умения, навыки, привычки).

Такое видение предмета дидактики означает и иную трактовку основного дидактического отношения «преподавание – учение», в котором меняется

направление связи: не от преподавания к учению, а наоборот – от учения к преподаванию, от учебной деятельности к педагогической деятельности. Поэтому будет корректнее эту диаду представить в виде «учение-преподавание» (или «учебная деятельность – педагогическая деятельность»).

Рассмотрим еще одну сторону вопроса о предмете дидактики, а именно его конкретно-исторический характер. Известно, что на каждом этапе исторического развития дидактические понятия отличаются своим содержанием (то есть специфическими признаками) и объемом (круг охватываемых понятием объектов), отражающими особенности исторического этапа [7. С.12-19]. Поэтому естественно, что происходят изменения и в предмете дидактики, касающиеся, прежде всего, объема и содержания понятия «обучение». Об этом писал и В.В.Краевский, который отмечал: «в истории педагогики и в современной педагогической литературе нет единого, канонического определения предмета дидактики. Представление об обучении и о задачах его научного исследования менялось исторически. И нет оснований отвергать как неправильные те или иные определения предмета дидактики. Проблема состоит в том, чтобы соотнести представление о предмете дидактики с современным состоянием практики обучения и средств ее научного познания, а также с функцией научного обоснования этой практики, которую... реализует дидактика» [4. С.8].

В этой связи возникает следующий вопрос: всякое ли изменение практики обучения влечет за собой необходимость корректировки предмета

дидактики? Мы полагаем, что смена представлений о предмете дидактики объективно востребована в тех случаях, когда изменения в обществе носят радикальный характер. Именно с подобной ситуацией мы имеем дело на современном этапе развития образования, который характеризуется, по мнению известных специалистов [15; 22; 25 и др.], переходом от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества. Отмечается, что становление нового типа общества «требует не просто внедрения в обучение информационных технологий, а новой методологической основы всей системы образования, радикального обновления его целей и содержания, форм, методов и средств обучения [25. С.3]. Переход означает, прежде всего, выход на главную роль проективного начала, отказ от понимания образования как получения готового знания, изменение роли педагога, использование для получения знаний компьютерных сетей. Все это изменяет цели обучения, его содержание, формы, методы и средства.

Обратимся теперь к проблемам развития прикладного дидактического знания, являющегося следствием реализации конструктивно-технической функции дидактики. В этой связи ключевое значение имеют новые реалии, которые можно обозначить как парадигмы – компетентностная и информационно-компьютерная.

**Компетентностная парадигма и ее влияние на развитие дидактики профессиональной школы.** Данная парадигма выдвинула перед образовательной практикой ряд принципиальных проблем практического плана,

решение которых требует проведения дидактических и методических исследований. Раскроем некоторые из них. В традиционной парадигме содержание образования было представлено в ГОСах по профессиям и специальностям (в виде предметов и конкретных дидактических единиц). Усвоение этого содержания являлось целью обучения. В современных ФГОС по направлениям подготовки все ровно наоборот. Их логика требует движения от целей-результатов к содержанию, способному эти результаты обеспечить. Это означает, что проектирование объема, уровня, структуры содержания теоретических и эмпирических знаний, практических умений и необходимого опыта деятельности прямо зависит от результатов образования, выраженных в форме компетенций. Компетенция, в отличие от предметных знаний и умений, имеет интегративную природу, она несводима к механической сумме знаний и способов действий, полученных в процессе изучения предметов. Следовательно, за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины. Компетенции – это также результат использования соответствующих педагогических технологий, методов, организационных форм и т.д. Поэтому компетентностно-ориентированное образование усиливает интегративные тенденции в образовательном процессе [10; 11; 13; 14 и др.].

Отсюда следует первая проблема, обусловленная противоречием между комплексным характером компетенций как целей и результатов профессионального образования и предметной структурой учебного плана, ориентированной на формирование предмет-

ных знаний, умений и навыков. Вопрос можно поставить так: какими должны быть содержание (объем, структура) и процесс профессионального обучения для того, чтобы на предметном материале формировать интегративные свойства личности (т.е. компетенции)?

На основе изучения дидактического наследия Института педагогики и психологии профессионального образования РАО мы можем сделать вывод о том, что в профессиональной дидактике есть все необходимое для решения данной проблемы. Поясним эту позицию. Компетенция – это способность человека применять знания в ситуации, отличной от той, в которой они были получены. Поэтому в рамках предметного обучения формирование компетенции возможно тогда, когда знания, полученные по одному предмету, обучающийся способен самостоятельно использовать для решения задач по другой учебной дисциплине, во внеучебной деятельности, в той или иной жизненной или профессиональной ситуации. В этой связи необходимо вернуться на новом уровне к хорошо проработанной в дидактике проблеме межпредметных и межцикловых связей, взаимосвязи разных видов образования в профессиональной школе. Дело в том, что межпредметное и метапредметное содержание образования обладает собственным педагогическим потенциалом. С его помощью преодолевается замкнутость, самодостаточность учебных предметов, создаются условия для формирования целостной профессиональной картины мира у обучающегося, его становления как активного субъекта учебной и профессиональной деятельности. Профессиональное образование в сис-

теме межпредметных и межцикловых связей непосредственно обеспечивает формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Кроме того, следует обратиться к работам в области политехнической подготовки учащихся профессиональной школы, в частности, к теории политехнической ориентации, разработанной Ю.С.Тюниковым [20]. Эта теория по сути ориентирована на формирование системного мышления обучающихся, умений ориентироваться в решении нестандартных политехнических ситуаций, требующих актуализации комплекса знаний и умений по различным предметам.

Комплексный характер компетенций предполагает комплексирование деятельности педагогов различных предметов и в рамках применяемых форм и методов обучения. Удачной формой реализации такой интеграции могло бы стать обоснованное в наших работах концентрированное обучение (его модульный вариант реализации, предполагающий одновременное изучение 3-4 дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций!) [8].

Вторая проблема связана с дефундаментализацией высшего образования, угрозой потери традиционно сильной стороны нашего образования, заключающейся в огромных традициях формирования глубоких научных знаний. Так, проведенный нами анализ структуры подготовки бакалавров (направление «Педагогическое образование») по критериям: удельный вес трудоемкости циклов и разделов в общем объеме подготовки; соотношение вариативной и обязательной частей в каждом цикле выявил весьма низкий

удельный вес дисциплин циклов ГСЭ и МиЕН (вместе около 18%). Надо отметить, что даже по техническим направлениям подготовки бакалавров объем часов, например, на математику, уменьшился по сравнению с дорыночными временами в три раза (с 270 часов до 90 часов)!

«Дефундаментализация» высшего образования в конечном счете может привести в перспективе к технологической отсталости страны, что конечно не отвечает ее геополитическим интересам. Отсюда дидактическая проблема: каковы принципы и правила построения учебного процесса в профессиональной школе, оптимально сочетающего фундаментальное и прикладное знание; инвариантное и вариативное знание?

Третья проблема связана с поиском дидактических средств объективной оценки сформированности компетенций. Совершенно очевидно, что традиционные экзамены, предполагавшие устные ответы на вопросы, скорее способны проверить качество памяти выпускников, а не их профессиональную подготовленность. Не всегда и выпускные квалификационные работы дают достоверную информацию о готовности вчерашних студентов к началу самостоятельной профессиональной деятельности. Кроме того, расширение социального партнерства предполагает развитие системы независимой оценки качества профессионального образования. Причем речь может идти о независимой оценке не только в период итоговой аттестации, но и на протяжении всего обучения в вузе. Изменившиеся результаты профессионального образования требуют поиска путей совершенствования

известных и разработки новых форм и методов контроля. Соответственно, перед дидактикой профессиональной школы стоит проблема разработки новых принципов формирования состава и содержания компетентностно-ориентированных оценочных средств.

Обозначенные проблемы, как видим, носят объективный характер и затрагивают все основные компоненты учебного процесса – цели, содержание образования, формы и методы обучения и средства оценки. Другими словами, они являются системными. Это говорит о том, что на смену традиционному, знаниевому типу обучения, приходит новый тип – компетентностно-ориентированный. Его отличительными чертами являются: в целях – ориентация на формирование компетенций; в содержании обучения – разработка модулей в виде группы дисциплин, ответственных за формирование соответствующей группы компетенций; в формах обучения – доминирование групповых, парных и индивидуальных форм учебной работы; в методах обучения – преобладание упражнений, игровых методов, кейс-стади, разбор учебных и практических ситуаций и др.; в контроле и оценке – использование качественных оценок, наблюдений за деятельностью, коммуникацией и т.п.

В силу интегративного характера компетенций новому типу обучения не может соответствовать одна теория или концепция в профессиональной дидактике. Комплексность компетенций как цели профессионального образования предполагает, что компетентностно-ориентированному типу обучения могут соответствовать ряд дидактических концепций. К ним мы

относим концепции: в области проектирования содержания профессионального образования: политехнической ориентации (Ю.С.Тюнников), содержания профессионального образования (В.С.Леднев), интеграции науки, содержания профессионального образования и производства (С.Я.Батышев, М.И.Махмутов, Г.В.Мухаметзянова); многоуровневой фундаментализации содержания профессионального образования (Н.А.Читалин); в области проектирования процесса обучения (форм и методов обучения) – концепции: проблемного (М.И.Махмутов), контекстного (А.А.Вербицкий), концентрированного (Г.И.Ибрагимов), проектного (Г.Л.Ильин), интерактивного (С.Т.Занько, П.Г.Щедровицкий), модульного (М.А.Чошанов) обучения. Все эти концепции объединены одной доминантой – деятельностным характером обучения, доминированием принципов «обучения действием».

В условиях реализации компетентностно-ориентированного обучения перед дидактикой профессиональной школы остро встают прикладные проблемы, связанные с разработкой и обоснованием дидактических основ проектирования и реализации компетентностно-ориентированного учебного процесса в профессиональной школе разных уровней и профилей; разработкой нового поколения дидактико-методических средств, обоснованием требований к проектированию компетентностно-ориентированных учебных программ, учебников и учебных пособий, форм, методов и средств обучения, включая средства оценки промежуточных и итоговых результатов обучения в профессиональной школе разных уровней и профилей.

**Развитие дидактики в условиях информатизации образования.** Что изменилось в современных условиях, когда имеет место повсеместное внедрение информационных технологий, когда вариативность и многообразие подходов к организации обучения стали нормой объективного характера? А произошло следующее. Изменилось образовательное пространство. Раньше это понятие даже не использовалось, потому что каждый педагог находился в среде конкретного класса, учебной группы и учебного заведения. Образовательная среда была привязана к конкретному учебному заведению с его ресурсами (кадровыми, информационными, материально-техническими и т.п.).

В условиях растущей информатизации и компьютеризации образования окружающая внешняя среда расширилась до глобальных масштабов. Информация, доступная ранее лишь некоторым, стала легкодоступной каждому благодаря Интернет. Это резко изменило роль и место всех участников образовательного процесса.

Сегодня можно заключить, что произошла кардинальная трансформация учебного процесса под влиянием ИКТ, в процессе которой мы выделяем три этапа: этап внедрения компьютера как еще одного нового дидактического средства, направленного, главным образом, на усиление принципа наглядности; этап расширенного использования информационно-компьютерных технологий, выполнявших функции не только усиления наглядности обучения, но и его индивидуализации и дифференциации на новом уровне; этап внедрения информационно-компьютерных технологий во все компо-

ненты обучения и на всех этапах (проектирования, реализации, контроля и коррекции), результатом которого явилось формирование дистанционного (электронного) обучения как нового типа. В настоящее время электронное обучение как явление и понятие закреплено в Законе «Об образовании в РФ». Все шире входит в оборот понятие «сетевое обучение» и т.д. А в теории обучения появилось новое направление – электронная дидактика, дидактическая инженерия (дидактика цифровой эпохи) [23]. Можно сделать вывод, что электронному обучению, вызванному к жизни информатизацией образования, в теории обучения соответствует концепция и дидактическая система электронного обучения (электронная дидактика, дидактическая инженерия).

Каковы сущностные характеристики процесса обучения в профессиональной школе в условиях информатизации образования? На основе анализа существующих источников [14; 19; 24 и др.] можно говорить о следующих его особенностях: ориентация на овладение методами обработки информации из различных источников для принятия самостоятельных решений; возрастание роли и места конструктивной функции в деятельности преподавателя; расширение видов учебной и учебно-профессиональной деятельности, реализуемой на базе информационно-компьютерных технологий (сетевое информационное взаимодействие; моделирование изучаемых объектов и процессов; проектирование электронного образовательного ресурса и др.); трансформация основного дидактического отношения («учебная деятельность – педагогическая деятельность»)

в триаду «учебная деятельность – информационная профессионально-образовательная среда – педагогическая деятельность»; появление новых форм структурирования (гипертекстовая и гипермедийная) содержания обучения, обеспечивающих его отбор в соответствии с личностными предпочтениями студента; расширение видов учебно-методических материалов (электронный учебник, электронные тесты, инструментальные средства моделирования учебного материала, обучающие и контролирующие программные средства и пр.), выполняющих в современном обучении функцию не только нового средства, но и дидактического условия, способствующего формированию у студентов ключевых компетенций, позволяющих работать в информационно-образовательной среде и др.

С этими характеристиками связаны и научные проблемы в области дидактики профессиональной школы. Блок методологических проблем: структура и содержание закономерностей процесса обучения в профессиональной школе в условиях информатизации образования; объект и предмет электронной дидактики профессиональной школы разных уровней и профилей; понятийно-терминологический аппарат электронной дидактики профессиональной школы; информационная профессионально-образовательная среда профессиональной школы; проектно-технологический подход к дидактической подготовке педагога профессиональной школы и др. Блок дидактико-методических проблем включает: дидактические и методические основы применения средств ИКТ в профессиональном образова-

нии разных уровней и профилей; дидактические модели использования ИКТ в гуманитарной, естественно-научной и профессиональной подготовке будущих бакалавров; дидактико-методические основания реализации различных видов учебной деятельности в условиях использования средств информационных и коммуникационных технологий; разработка дидактических систем дистанционного обучения и др.

Говоря о развитии дидактики профессиональной школы, нельзя обойти еще один дискуссионный вопрос о том, что есть дидактика – наука или искусство? Поскольку дидактика – это теория обучения, постольку она является наукой, а вернее частью педагогики как науки (ибо теория – это форма существования науки). А вот обучение как практическая деятельность педагога есть реализация рекомендаций теории обучения на практике, которая в сильной степени зависит от личности педагога, его отношений и т.д. И в этом смысле обучение как реальная деятельность педагога, направленная на организацию учебной деятельности обучающихся, есть синтез деятельности, основанной на рекомендациях науки и личностных свойств и отношений педагога и обучающихся, придающих этой деятельности своеобразие. Поскольку сколько личностей, столько может быть и отношений, постольку обучение как деятельность всегда будет носить свой отпечаток. В этом смысле обучение есть искусство. Но дидактика не может быть искусством, ибо наука – это специфический (отличный от искусства) способ отражения действительности.

**В заключение** отметим, что развитие дидактики профессиональной школы в современных конкретно-исторических условиях обусловлено объективными потребностями профессиональной образовательной практики в дидактических средствах реализации компетентностной парадигмы, с одной стороны; и потребностями подготовки будущих бакалавров и специалистов к профессиональной деятельности в условиях информатизации и компьютеризации – с другой.

В рамках компетентностной и информационно-компьютерной парадигм происходит развитие дидактики профессиональной школы вширь (появляется электронная дидактика) и вглубь (новые знания о предмете и основных понятиях дидактики; концепция проектно-технологического подхода к дидактической подготовке учителя; концепция дидактической инженерии; ситуационная модель процесса обучения и др.).

#### **Источники:**

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под ред. Б.П.Есипова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 518 с.
3. Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. 146 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразов. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н.Скаткина. 2-е

изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

5. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М.: Изд. Центр «Академия», 2008. 192 с.

6. Закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013

7. *Ибрагимов Г.И.* Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // Педагогика, 2011. №10. С.12-20.

8. *Ибрагимов Г.И.* Теория обучения. Учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова, Т.М.Андреанова. М.: Владос, 2011. 383 с.

9. *Ибрагимова Е.М.* О формах активного и интерактивного обучения в высшей школе // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И.Ибрагимова. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. С. 62-68.

10. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007

11. *Кудаков О.Р.* Образовательная технология «Командный проект» в профессиональной школе // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. С. 68-88.

12. *Жуков В.Н.* О причинах кризиса гуманитарного знания // Альма-матер, 2013. № 7. С. 28-31

13. *Мухаметзянова Ф.Ш.* Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.А.Шайхутдинова // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И.Ибрагимова. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. С.30-37.

14. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань: «Идел-Пресс», 2008. 608 с.

15. *Новиков А.М.* О предмете педагогики // Педагогика, 2010. №6. С.8-15.

16. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 23-е изд. М., 1991.

17. *Осмоловская И.М.* Дидактика: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Изд. Центр «Академия», 2008. 240 с.

18. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского, М.: Просвещение, 1983. 608 с.,

19. Педагогика: учебник / Л.П.Крившенко и др. /под ред. Л.П.Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 432 с

20. Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр. / Редкол.: М.И.Махмутов (отв. ред.) и др. М.: Изд. АПН СССР, 1989. 120 с.

21. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с

22. *Роберт И.В.* Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика, 2012. №9. С. 25-37.

23. *Рыжов В.Н.* Дидактика: Учебное пособие для студентов пед. колледжей и лицеев. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 318 с.

24. *Сорокин Н.А.* Дидактика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1974. 222 с.

25. *Тестов В.А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика, 2012. №4. С.3-10.

26. *Чошанов М.А.* Дидактика и инженерия. М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 248 с.

27. *Щадриков В.Д.* О некоторых теоретических вопросах разработки дидактики для нашей новой школы // Высшее образование сегодня, 2010. №12. С. 8-11.



**References:**

1. *Borovskih A.V., Rozov N.H.* Deyatel'nostny'e principy' v pedagogike i pedagogicheskaya logika. M.: MAKS Press, 2010. 80 s.
2. *Danilov M.A., Esipov B.P.* Didaktika / Pod red. B.P.Esipova. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1957. 518 s.
3. Didaktika professional'noy shkoly': sbornik nauchny'h statey / Pod red. chlen-korr. RAO G.I. Ibragimova. Kazan': Izd-vo «Danis», IPP PO RAO, 2013. 146 c.
4. Didaktika sredney shkoly': Nekotory'e problemy' sovremennoy didaktiki. Ucheb. posobie dlya slushateley FPK direktorov obsch'obrazov. shkol i v kachestve ucheb. posobiya po speckursu dlya studentov ped. in-tov / Pod red. M.N.Skatkina. 2-e izd. pererab. i dop. M.: Prosvesh'enie, 1982. 319 s.
5. *Zagvyazinskiy V.I.* Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedeniy. 5-e izd., ster. M.: Izd. Centr «Akademiya», 2008. 192 s.
6. Zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii». M., 2013
7. *Ibragimov G.I.* Metodologicheskie osnovy' i faktory' razvitiya didakticheskikh ponyatiy // Pedagogika, 2011. №10. S.12-20.
8. *Ibragimov G.I.* Teoriya obucheniya. Uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayusch'ihnya po pedagogicheskim special'nostyam / G.I.Ibragimov, E.M.Ibragimova, T.M.Andrianova. M.: Vlados, 2011. 383 s.
9. *Ibragimova E.M.* O formah aktivnogo i interaktivnogo obucheniya v vy'sshey shkole // Didaktika professional'noy shkoly': sbornik nauchny'h statey / Pod red. chlen-korr. RAO G.I.Ibragimova. Kazan': Izd-vo «Danis», IPP PO RAO, 2013. S. 62-68.
10. *Kraevskiy V.V., Hutorskoy A.V.* Osnovy' obucheniya: didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedeniy. M.: Akademiya, 2007.
11. *Kudakov O.R.* Obrazovatel'naya tehnologiya «Komandny'y proekt» v professional'noy shkole // Didaktika professional'noy shkoly': sbornik nauchny'h statey / Pod red. chlen-korr. RAO G.I. Ibragimova. Kazan': Izd-vo «Danis», IPP PO RAO, 2013. S. 68-88.
12. *Jukov V.N.* O prichinah krizisa gumanitarnogo znaniya // Al'ma-mater, 2013. № 7. S. 28-31.
13. *Muhametzyanova F.SH.* Innovacionny'e tehnologii v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya / F.SH.Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova // Didaktika professional'noy shkoly': sbornik nauchny'h statey / Pod red. chlen-korr. RAO G.I.Ibragimova. Kazan': Izd-vo «Danis», IPP PO RAO, 2013. S.30-37.
14. *Muhametzyanova G.V.* Professional'noe obrazovanie: sistemny'y vzglyad na problemu. Kazan': «Idel-Press», 2008. 608 s.
15. *Novikov A.M.* O predmete pedagogiki // Pedagogika, 2010. №6. S.8-15.
16. *Ojegov S.I.* Slovar' russkogo yazy'ka. 23-e izd. M., 1991.
17. *Osmolovskaya I.M.* Didaktika: Ucheb. pos. dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedeniy. 2-e izd., ster. M.: Izd. Centr «Akademiya», 2008. 240 s.
18. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov / Pod red. YU.K.Babanskogo, M.: Prosvesh'enie, 1983. 608 s.,
19. Pedagogika: uchebnik / L.P.Krivshenko i dr. /pod red. L.P.Krivshenko. M.: TK Velbi, Izd-vo Prospekt, 2005. 432 s
20. Problemy' integracii processa obucheniya v SPTU: Sb. nauch. tr. / Redkol.: M.I.Mahmutov (otv. red.) i dr. M.: Izd. APN SSSR, 1989. 120 s.
21. Professional'naya pedagogika: Uchebnik dlya studentov, obuchayusch'ihnya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 1999. 904 s.

22. *Robert I.V.* Razvitie didaktiki v usloviyah informatizacii obrazovaniya // *Pedagogika*, 2012. №9. S. 25-37.

23. *Ry'jov V.N.* Didaktika: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. kolledzhey i liceev. M.: YUNITI-DANA, 2004. 318 s.

24. *Sorokin N.A.* Didaktika. Ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov. M.: Prosvesch'enie, 1974. 222 s.

25. *Testov V.A.* Informacionnoe obsch'estvo: perehod k novoy paradigme v obrazovanii // *Pedagogika*, 2012. №4. S.3-10.

26. *CHoshanov M.A.* Didaktika i injeneriya. M.:BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011. 248 s.

27. *SCH'adrikov V.D.* O nekotory'h teoreticheskikh voprosah razrabotki didaktiki dlya nashey novoy shkoly' // *Vy'sshee obrazovanie segodnya*, 2010. №12. S. 8-11.

*Зарегистрирована: 08.10.2013*

УДК 371, 377

## ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА

*Л.Р.Храпаль, Э.В.Наумова*

*В статье показано, что этноориентированное образование сегодня является одной из самых перспективных ветвей педагогической науки. Развитие этноориентированного языкового образования с использованием кейс-метода повышает качество обучения иностранным языкам, обеспечивает самовыражение, самореализацию, самоопределение личности выпускника, будущего специалиста своей профессиональной области.*

**Ключевые слова:** *этноориентированное языковое образование, этнопедагогические функции языка, стратегия развития этноориентированного обучения на основе кейс-метода, профессиональное педагогическое содружество, этнокультурная обученность.*

Стремительно меняющийся поток информации, открытость взглядов, характеризующие современный период развития общества, существенно меняют задачи содержания языкового образования в средней школе. Разработка подходов к детализации содержания социокультурного и этнокультурного компонента при обучении иностранным языкам вызвана переходом на личностно-ориентированную

основу образования и воспитания. Для современного конкурентоспособного успешного специалиста в своей профессиональной деятельности особенно важно владеть устной и письменной коммуникацией, уметь находить, пользоваться и анализировать информацию, а главное – уметь общаться на иностранном языке и владеть культурными и языковыми нормами. Именно такие условия сохраняют собственную

культурную идентичность подрастающего поколения, а также позволяют овладеть культурой других стран.

Иностранный язык изучается во всех современных общеобразовательных учреждениях. Это обязательная учебная дисциплина, которая формирует и совершенствует коммуникативно-профессиональные умения и навыки, решает задачи развития личности, а владение иностранным языком в период глобализации, мобильности мировых процессов является основным залогом самореализации личности.

Вместе с тем анализ содержания преподавания иностранного языка на сегодняшний день приводит к выводу о недостаточной включенности в учебную дисциплину компетенций, навыков, умений, знаний этнокультурного характера. В контексте изменений представлений российской педагогики о содержании образования, его культурной и общественной функции, на сегодняшний день разрабатываются другие формы ретрансляции знаний, которые позволяют утверждать, что активная этноориентированная направленность мировоззренческой позиции педагога повышает качество преподавания [1]. На современном этапе политических, культурных, социальных отношений возникает первостепенная необходимость в разработке педагогических условий этноориентированного языкового образования в школе на основе кейс-метода, включающих направленность обучения на компоненты культуры собственной и иноязычной.

Основной целью исследования в связи с этим является разработка педагогических условий развития этно-

ориентированного языкового образования с использованием кейс-метода по иностранному языку: концептуальных основ, включающих педагогическое обоснование процесса этноориентированного обучения среднего, а также высшего профессионального образования; стратегии и дидактической модели этноориентированного языкового образования в образовательных учреждениях с использованием кейс-метода по иностранному языку (английский язык); разработку этноориентированного кейс-метода, требуемого для диагностики эффективности и качества этнокультурной обученности учащихся и студентов посредством изучения иностранных языков.

Разработанные стратегия и дидактическая модель этноориентированного языкового образования могут быть применены в научных исследованиях и в процессе образования и воспитания учащихся образовательных учреждений с использованием научно-методических рекомендаций по технологии их реализации. Это обусловлено тем, что в области образования реформирование в направлении этнокультурной адаптации личности стало востребованным. Большинство обучающихся в настоящее время стремятся сотрудничать со сверстниками других народов, проявляя востребованность межэтнического взаимодействия.

Этнокультурное образование и воспитание учащихся средствами иностранного языка передаются через этнопедагогические функции языковой культуры, необходимые для изучения и для преподавания иностранного языка.

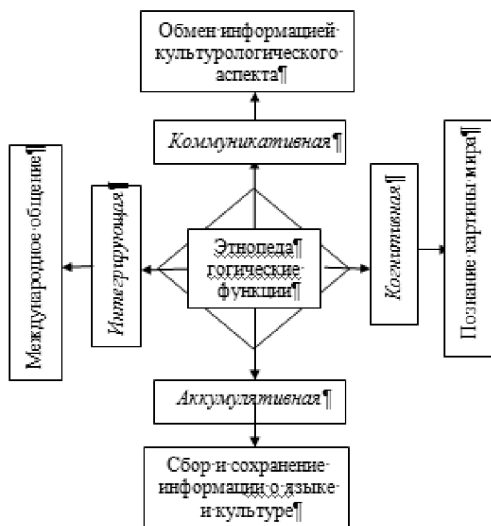


Рис. 1. Этнопедагогические функции языка

Процесс обучения иностранному языку, имеющий этноориентированную направленность, вырабатывает у обучающихся не только владение знаниями, умениями и навыками по всем видам речевой деятельности: аудирование, письмо, говорение, чтение, но и универсальные учебные действия, развивающие качества личности на основе принципов толерантности, диалога культур; содержит педагогическую идею, оказывающую воспитательное воздействие и выражающую образовательные функции.

*Этнокультурный потенциал*, рассматриваемый нами как способность к сохранению ценностей своего народа, знание культурного наследия, должен в значительной степени присутствовать в содержании языкового образования. Благодаря этому обучающийся имеет представление об «образе мира» или «системе знаний о мире». Такое представление передается посредством изучения иностранного языка.

*Этнокультурный компонент* мы представляем как единую систему раз-

вития личности: обучения, воспитания средствами родной культуры и культуры изучаемого языка. Мы понимаем, что формируя культурологическую среду, мы реализуем потенциал личности творческой, интеллектуально развитой. С целью реализации этнокультурного компонента в образовательном процессе нами разработаны и внедрены учебно-методические пособия: «Язык и культура», «Национальный характер», «Английская кухня», «Телефонный разговор», «Но редко праздники – и в радость нам» и др. в процессе изучения дисциплин: «Английский язык», «Деловой английский язык».

*Эффективность этноориентированного языкового образования* в школе мы также не представляем без социокультурного компонента, под которым мы понимаем особенности коммуникации социумов, культурные ценности, традиции, обычаи. Слабый учет социокультурного контекста был отрефлексирован педагогикой как фактор, резко снижающий результативность профессиональной деятель-

ности педагогов [2]. Профессионализм специалиста – учителя иностранного языка заключается в умении оценить образовательную направленность и потенциал учащихся на определенной ступени и повлиять на «самообразовательные маршруты» личности в социальном окружении. *Этнокультурная компетентность* педагога, умение видеть собственные стереотипы являются профессионально важным качеством учителя иностранного языка в поликультурном государстве [3].

Социально активная личность раскрывается, во-первых, феноменами этнокультурного характера и поведения, во-вторых, принадлежностью к этносу, в-третьих, важными ценностными ориентациями. Таким образом, этнокультурная сущность личности является основой этнокультурного поведения. Мы рассматриваем особенности невербальной составляющей иноязычной коммуникации через:

а) *сопровождающие языковую деятельность действия;*

б) *поведение, звуковые элементы;*

в) *сопроводительные элементы текстового материала (таблицы, схемы, графики и т.д.).*

Знакомство с культурой и образом жизни иностранцев дают учащимся социокультурные знания определенного языкового сообщества. Невербальная же коммуникация, которая является межкультурной, помогает постижению учащимися национальной специфики определенной общности.

Стратегия развития этноориентированного языкового образования с использованием кейс-метода по иностранному языку (Рис.2., Рис.3.), в основе которой лежит идея создания профессионального содружества педагогов, эффективно внедряющих инновационные методики и технологии, в своей основе имеет метод кейса, который является основополагающим методом повышения качества обучения английскому и обеспечивает самовыражение, самореализацию, самоопределение личности ученика.

Направления		Цели и задачи
Языковое этнокультурное образование: социализирующий воспитательный потенциал иностранного языка	⇒	Ориентация содержания учебной программы на развитие этнокультурной компетенции
Создание педагогических условий для эффективного развития этнокультурного языкового образования и воспитания	⇒	Формирование эффективного взаимодействия между учеником и педагогом; педагогом и администрацией
Модернизация содержания языкового поликультурного образования на основе кейс-метода	⇒	Разработка кейсов и методических пособий на поликультурной основе
Создание профессионального педагогического содружества по изучению и внедрению в образовательный процесс инновационных языковых практик и методик	⇒	Повышение уровня профессиональной подготовки учителей, реализующих языковые образовательные программы на основе метода кейса
Мониторинг	⇒	Разработка диагностического инструментария оценки результатов языкового образования

Рис. 3. Направления стратегии развития этноориентированного языкового образования с использованием кейс-метода по иностранному языку

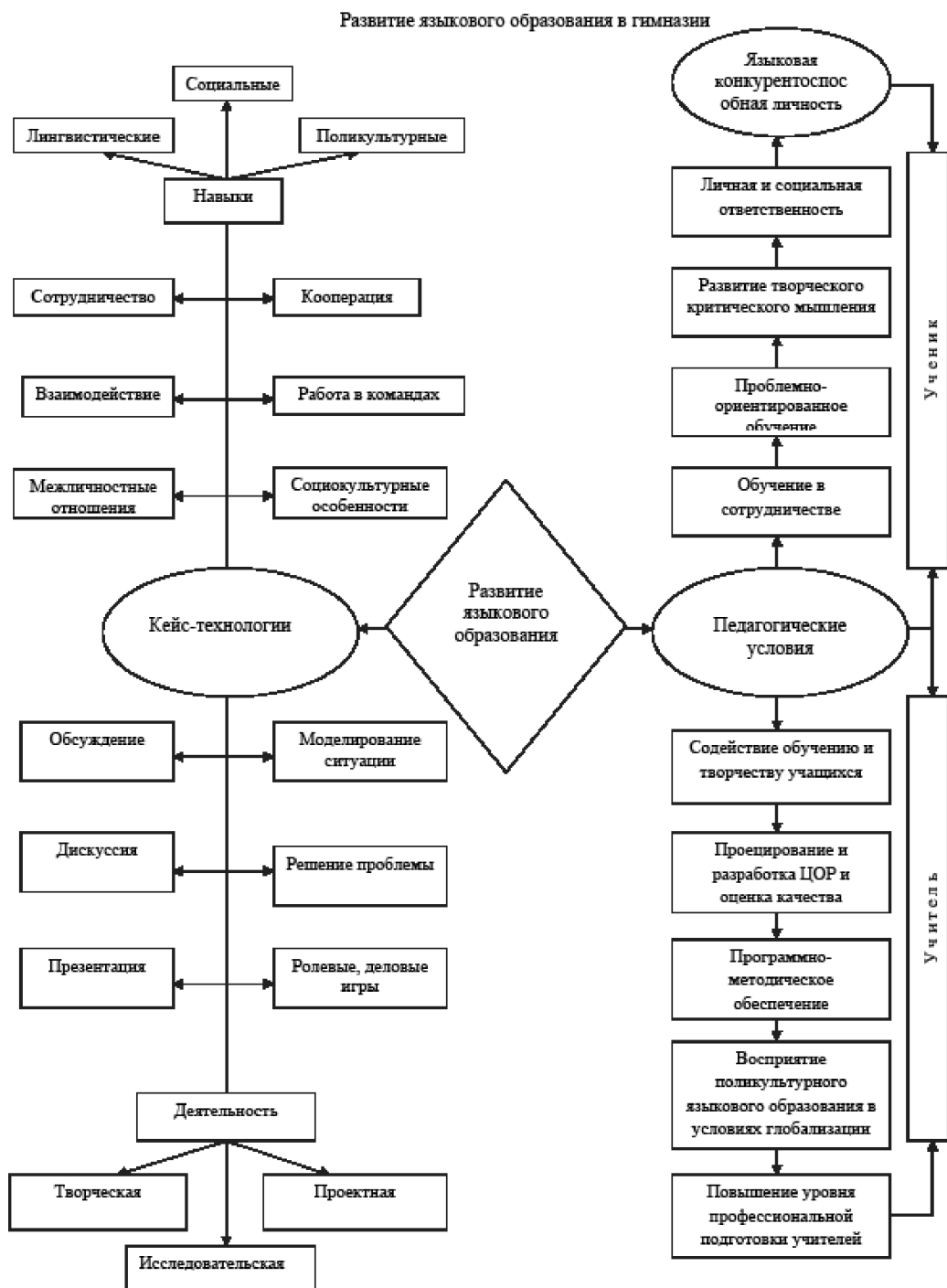


Рис. 2. Стратегия развития этноориентированного языкового образования на основе кейс-метода.

Следующим условием успешного развития языкового образования через использование кейс-метода является организация работы модератора группы и осознание престижа данной «должности» [4, с. 114]. Важным является создание системы оценивания кейсов, а также создание поэтапного, итогового, тестового контроля. Деятельностный компонент включает в себя содержание, формы, методы и контроль работы преподавателя и студента. Следует отметить, что учащиеся должны быть ознакомлены с системой оценивания ещё до начала работы над кейсом.

Преподаватель должен иметь целостную систему оценивания процесса работы. Для оценивания эссе существуют критерии, переработанные и адаптированные таким образом, что схема понятна и доступна каждому учащемуся. Итак, в ходе реализации Стратегии развития этноориентиро-

ванного языкового образования решаются две задачи: во-первых, средствами предмета иностранный язык мы воспитываем и формируем языковую личность учащегося, способную к социальной адаптации и самообразованию.

Эффективное внедрение метода кейса в учебно-воспитательный процесс показано на Рис. 4. В данном аспекте значительная роль принадлежит образовательно-воспитательной системе и организации культурно-языкового пространства современному образовательному учреждению. В нашем понимании *профессиональное педагогическое содружество* – это коллектив педагогов-профессионалов в своей предметной области, объединенных единой целью – совершенствованием традиционных и внедрением эволюционирующих практик и методик (Рис. 4)



Рис.4 Модель формирования профессионального педагогического содружества.

Нами рассматривается применение разных видов аналитической деятельности при использовании кейс-метода (Табл.1).

Таблица 1.

Виды аналитической деятельности при использовании кейс-метода

Виды аналитической деятельности	Характеристика	Основные разновидности
1	2	3
Анализ проблемы	Идентификация и квалификация проблемы	Анализ проблемной ситуации, её условий и последствий.
Системный анализ	Структурирование	Дескриптивный и конструктивный анализ (на основании структуры формируются функции; на основании функции задается структура)
Прогностический анализ	Прогнозирование развития ситуации	Поисковый прогностический анализ (пути решения проблемы)

Таким образом, кейс, как результат отражательной деятельности преподавателя и интеллектуальный продукт, имеет свои источники и наиболее полно представлен на рис.5 [5].

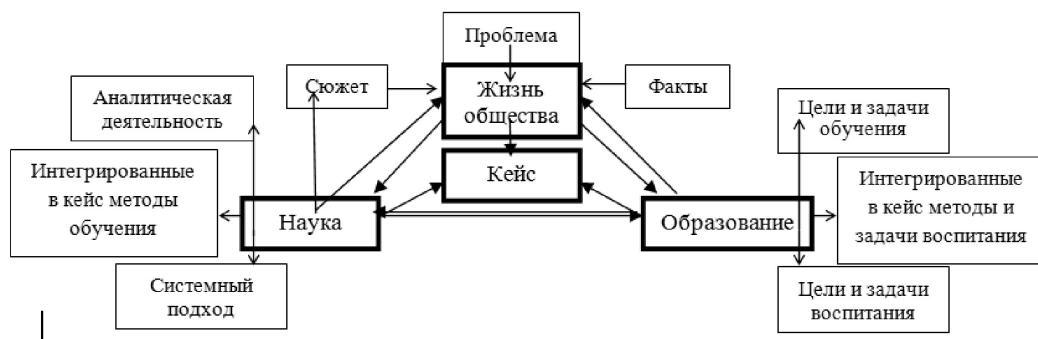


Рис. 5. Источники формирования кейса

М.Долгоруков относит метод «case study» к «продвинутым», интерактивным методам обучения. Метод способствует активной работе в группе над единой проблемой, умению эффективно отработать определен-

ный объем информации в условиях заданного времени, имеет практико-ориентированный характер, обучает глубокому критическому анализу, поскольку складывается из реальной жизненной ситуации [6].



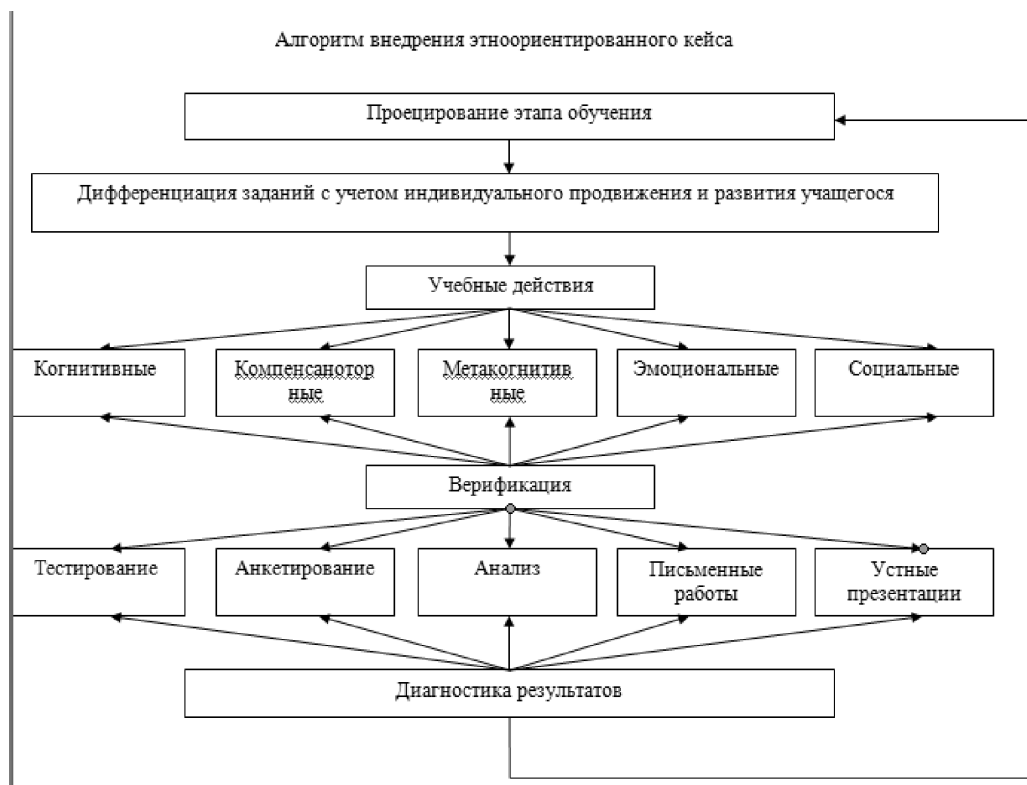


Рис.6. Алгоритм внедрения метода кейса

Далее нами представлены результаты проведенного мониторинга и оценки качества *этнокультурной обученности*.

Таблица 2.

### Критерии оценки качества этнокультурного образования

Критерий	Показатель
Аудирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение основной идеи;</li> <li>• Понимание основного содержания;</li> <li>• Вычленение значимой информации</li> </ul>
<u>Требования к обученности аудированию:</u> правильное восприятие речи на слух	
Говорение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вариативное, разнообразное оформление диалога;</li> <li>• Активное владение иностранным языком</li> </ul>
<u>Требования к обученности говорению.</u> Понимать речь на слух и принимать участие в ситуативно обусловленной беседе. Объем высказывания 8-14 фраз (согласно возрасту обучаемого)	

Чтение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чтение и понимание содержания аутентичных текстов (ознакомительное, изучающее, поисковое чтение)</li> <li>• Чтение разного вида жанров и типов текстов</li> </ul>
<p><u>Требования к обученности чтению.</u> Изучающее чтение – около 1200 печатных знаков за 45 минут со словарем. Ознакомительное чтение – около 2000 печатных знаков за 10 минут без словаря.</p>	
Письмо	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оформление коротких сообщений (30-40 слов);</li> <li>• Заполнение бланков, форм;</li> <li>• Написание личного письма (100-120 слов);</li> <li>• Написание эссе (150-180 слов).</li> </ul>
<p><u>Требования к обученности письму:</u> правильное оформление орфографической, лексической, грамматической стороны речи.</p>	

Мы предлагаем различать четыре типа (уровня) задач в области: говорения, аудирования, чтения, письма. То есть качество этнокультурной обученности (Qэо) является составляющей требований, выдвигаемых к аудированию (а), говорению (г), письму (п), чтению (ч): Qэо = Ка + Кг + Кп + Кч.

Нами разработаны критерии оценки этнокультурной обученности, составляющими элементами которой является: 1) языковое многообразие; 2) этнокультурное содержание преподавания языка; 3) единая культурно-образовательная среда; 4) культура обучающихся; 5) языковое самовыражение обучающегося; использование учебного и внеучебного времени; 7) связь между внутренним и внешним миром личности; 8) самовыражение посредством языковой активности личности.

Результаты исследования показывают, что *концептуальные основы развития этноориентированного языкового образования с использованием кейс-метода, включающие идеи создания профессионального содружества педагогов, эффективно внедряющих инновационные методики и этноори-*

*ентированные методики и технологии* на сегодняшний день являются залогом повышения качества обучения. Метод кейса как основополагающий метод повышения качества обучения этноориентированной направленности обеспечивает самовыражение, самореализацию, самоопределение личности ученика, студента и строится на реализации следующих идей: идеи развития языковой личности выпускника и идеи творчества.

Выполненное исследование открывает возможность для дальнейшей разработки вопросов формирования этнокультурной личности в процессе изучения иностранного языка.

#### **Источники:**

1. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная политика в республике Татарстан: от выживания – к улучшению качества жизни // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2009. № 1. С.16-22.

2. Храпаль Л.Р., Наумова Э.В. Методические аспекты обеспечения качества обучения иностранному языку с использованием кейс-метода // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. материалов. IX Москва: Изд-во междуна-

родного центра науки и образования, 2013. С.127-137.

3. *Мухаметзянова Ф.Ш.* О необходимости создания педагогической системы дистанционного образования в вузе / Л.Р.Храпаль, К.Ш.Шарифзянова, Т.З.Мухутдинова // Вестник Казанского технологического университета, 2013. №5. С.125-132.

4. *Наумова Э.В.* Корпоративное общество как основа построения индивидуальной образовательной траектории гимназиста // Материалы городской научно-практической конференции «Интеграция науки и школьного образования как условие социализации участников образовательного процесса». КГТУ. Казань, 2009.

5. Ситуационный анализ или Анатомиа кейс-метода / Ю.Сурмин [и др.]. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

6. *Долгоруков А.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]: <http://evolkov.net/case/case.study.html>

### References:

1. *Muhametzyanova G.B., Muhametzyanova F.SH.* Social'naya politika v respublike Tatarstan: ot vy'jivaniya – k uluchsheniyu kachestva jizni // Social'naya pedagogika v

Rossii. Nauchno-metodicheskiy jurnal. 2009. № 1. S.16-22.

2. *Hrapal' L.R., Naumova E.V.* Metodicheskie aspekty' obespecheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazy'ku s ispol'zovaniem keys-metoda // Nauchnaya diskussiya: voprosy' pedagogiki i psihologii: sb. materialov. IX Moskva: Izd-vo mejdunarodnogo centra nauki i obrazovaniya, 2013. S.127-137.

3. *Muhametzyanova F.SH.* O neobhodimosti sozdaniya pedagogicheskoy sistemy' distancionnogo obrazovaniya v vuze / L.R.Hrapal', K.SH.SHarifzyanova, T.Z.Muhutdinova // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta, 2013. №5. S.125-132.

4. *Naumova E.V.* Korporativnoe soobsh'ество как основа postroeniya individual'noy obrazovatel'noy traektorii gimnazista // Materialy' gorodskoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Integraciya nauki i shkol'nogo obrazovaniya kak uslovie socializacii uchastnikov obrazovatel'nogo processa». KGTU. Kazan', 2009.

5. Situacionny'y analiz ili AnATOMiya keys-metoda / YU.Surmin [i dr.]. Kiev: Centr innovaciy i razvitiya, 2002. 286 s.

6. *Dolgorukov A.* Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya [Elektronny'y resurs]: <http://evolkov.net/case/case.study.html>

Зарегистрирована: 07.11.2013

УДК 378.147:648.5.002.6

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

*Г.А.Шайхутдинова, Е.В.Новикова*

*В статье рассматриваются проблемы моделирования студенческой внеучебной деятельности как составляющей профессиональной подготовки студентов на современном этапе, где модель специалиста является одним из важнейших понятий педагогики высшей школы.*

**Ключевые слова:** модель специалиста, моделирование внеучебной деятельности, профессиональные компетенции, уровни сформированности компетентности, критерии компетентности.

В современной образовательной деятельности вуза студенту предоставляется достаточное количество времени и для самоутверждения в жизни, и для получения соответствующей профессиональной компетентности по избранной специальности. Предоставляя студенту, возможность для саморазвития, вуз выступает как главный системный элемент, где проектируются не только основные цели образовательного процесса вуза, но и содержание обучения, воспитания и образования. Рассматривая студента как главного субъекта учебной деятельности, нужно учитывать и необходимость получения профессии и развитие социально значимых качеств.

При оценке воспитательного потенциала вуза предоставляют интерес те факторы, которые могут служить регуляторами, позволяющими планировать и диагностировать проводимые меры в едином образовательно-воспитательном контексте, создавая при

этом благоприятную воспитательную атмосферу – своеобразную культурную среду в вузе.

Для успешности подготовки специалистов на современном этапе проектируются: модели подготовки специалиста, модели деятельности будущего специалиста. Проектирование данных моделей обусловлено современной ситуацией в образовании: введением федеральных государственных образовательных стандартов, созданием нового типа учебных заведений (национальные исследовательские университеты); переходом с отраслевого принципа управления профессиональным образованием на региональный, развитием соучредительства, многоканального финансирования и т.д. Все это требует пересмотра целевых установок, применение системного анализа и прогнозирования системы высшего профессионального образования, в том числе и ее такой важной части как внеучебная деятельность.

Модель специалиста является одним из важнейших понятий педагогики высшей школы и представляет собой набор требований, которые предъявляются к выпускнику в ходе профессиональной деятельности. Наиболее важными представляются модель деятельности и модель подготовки. Модель деятельности ориентирована на изучение сферы деятельности специалиста данного профиля, описание условий труда, необходимых знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств, определяет систему требований к конечному результату обучения. Модель подготовки определяет конкретные требования к подготовке в высшей школе и дает ответ на вопрос, что требуется специалисту для успешного функционирования. Требования модели специалиста являются системообразующим фактором отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе, а также определяют качества, профессионально важные для всех специальностей и каждой конкретной специальности. Необходимо отметить, что с одной стороны, модель специалиста является основой для планирования содержания и организации процесса обучения студентов, определения роли, места и объема каждой дисциплины. С другой стороны, все дисциплины, входящие в курс подготовки специалиста, должны способствовать формированию личности специалиста, обладающей набором определенных профессионально важных качеств, личности, соответствующей параметрам модели специалиста [4].

Необходимым условием проектирования и создания в вузе модели внеучебной воспитательной деятель-

ности, учитывающей особенности студенческого коллектива, его интересов и склонностей, сотворчества педагогов и студентов является обеспечение целостности и единства сфер учебной и внеучебной деятельности. Эффективными оказываются те вузовские модели внеучебной деятельности, в которых в необходимой мере осуществлен переход от многочисленных мероприятий к системе конкретных дел, с просветительско-развлекательных, досуговых форм на инновационные, ориентированные на реализацию социальных инициатив и деловой предприимчивости студентов, что способствует активизации функции профессионализации. Проектирование и построение системы внеучебной деятельности необходимо осуществлять с учетом особенностей и традиций вуза, характера социокультурной среды, общей гуманистической направленности обучения и воспитания, целевых установок и совокупности концептуальных подходов, ценностей, отражающих позицию педагогического коллектива по отношению к практике воспитания студентов.

В образовательной среде каждого высшего учебного заведения не следует строго разделять содержание воспитания и внеучебной деятельности, определяющим является их единство по целям и задачам, целостность учебно-воспитательного и внеучебного процессов. Важнейшими задачами современного периода организации внеучебной воспитательной деятельности в вузах становятся: создание условий для всестороннего творческого развития личности, формирования локальной гуманитарной среды, приобщение студентов к национально-

этническим традициям и ценностям, национально-культурной самоидентификации личности, а также профессионализация студентов.

Эффективная реализация профессионально-ориентированной системы внеучебной деятельности высших учебных заведений требует выполнения ряда организационно-педагогических условий. К их числу можно отнести: разработку и внедрение в вузах целевых программ как интегрированных форм воспитательного воздействия на личность студента, объединение студентов и преподавателей на основе общих интересов (научной деятельности, творчества, мероприятий, связанных с будущей профессиональной деятельностью и т.д.), существующих в вузе профессионально-ориентированных проектов, направленных на реализацию конкретно-профессиональных проектов («Юридическая консультация», «Конструкторское бюро» и др.). Кроме того, требуется поиск и проектирование новых моделей внеучебной деятельности студентов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Моделирование внеучебной деятельности, ориентированной на усиление профессиональной подготовки в вузе начинается с целеполагания. Основная цель и потребность в разработке данной модели заключается в формировании и развитии гармонично развитой личности, сочетающей качества научной и профессиональной добросовестности, высокой гражданственности, патриотизма, следования духовно-нравственным и культурным ценностям цивилизации, содействие самоопределению личности в обществе.

Функционально-целевой компонент модели определяет главную цель – подготовка конкурентоспособного специалиста технического профиля, со сформированными общекультурными и профессиональными компетенциями и конкретизирует данную цель в задачах: проектирование интереса к внеучебной деятельности как составляющей профессиональной подготовки в вузе у каждого студента; формирование общекультурных и профессиональных компетенций в процессе реализации внеучебной деятельности в вузе, включая профессиональное самоопределение студента.

Для обеспечения эффективности профессионального самоопределения студента, по мнению Г.Л.Иванайской [2] данные установки воплотятся в жизнь если:

– цели внеучебной деятельности конкретизируются в контексте профессионального самоопределения, что развивает положительные мотивы студента стать компетентным профессионалом;

– гуманитарные технологии профессионального самоопределения студента обуславливаются нормами культуры профессиональной деятельности, что активизирует целеполагание и умения субъекта соотносить культурно-образные нормы с его реальными действиями, поведением, индивидуальными способностями;

– инициируется рефлексия профессионального самоопределения студента во внеучебной деятельности, что даёт возможность выявить многогранность будущей профессиональной деятельности и её значение в решении социокультурных задач общества и личности.

Во внеучебной деятельности вуза функционально-целевой блок модели реализуется в функциях: целевых (самореализации, обучения, воспитания) и инструментальных (организация совместной деятельности, коммуникативная, социальная). Анализ литературы и исследования, проведенные в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, показывают, что единая модель внеучебной деятельности, характерная для всей системы высшего образования отсутствует. Однако можно вычленить одну характерную особенность, заключающуюся в том, что внеучебная деятельность всегда дополняет учебную и в этой связи, имея собственную индивидуальность, может дополнять и корректировать теоретическое и практическое обучение студентов. Отвечая инновационным потребностям студента, внеучебная деятельность позволяет сочетать классические и новые подходы в организации системы внеучебной деятельности студентов.

Разработанная модель включает в себя четыре блока. Выше назван и описан функционально-целевой блок. К выделенным методологическим подходам относятся: системный, позволяющий рассматривать внеучебную деятельность как систему, целостный объект, имеющий внутри множество связей, которые могут меняться в зависимости от целей стоящих перед ней (каждый компонент системы – звено, причастное к достижению цели и обеспечивает реализацию той или иной функции); деятельностный, позволяет акцентировать внимание на деятельностном характере формирования профессиональных компе-

тенций в процессе участия студентов во внеучебной деятельности; проектно-целевой нацеливает организаторов внеучебной деятельности на то, что она практически вся, особенно та, которая связана с будущей профессиональной деятельностью, построена на разного вида и типа проектах; личностно-ориентированный, в первую очередь способствует самореализации студентов. Все эти подходы объединяет компетентностная парадигма, т.к. основная цель для нас – это формирование компетентной личности студента технического вуза. Исходя из вышеназванных подходов, отобраны принципы их реализации, которыми являются: единства учебной и внеучебной деятельности, перспективы, преимущественности, социального партнерства, практикоориентированности, актуализации компетенций, знаний и навыков, вариативности, комплексности, профессионализма, разнообразия сфер деятельности, персонализации, личностного развития, гуманитарности, инициативности.

Содержательно-технологический блок строится с учетом того, что внеучебная деятельность в высшем учебном заведении рассматривается как форма совместной деятельности преподавателей, администрации и студентов, обеспечивающая процесс передачи социально значимых ценностей науки, культуры, морали и ценностей будущей профессиональной деятельности.

Как показывает опыт научно-педагогической деятельности в вузе и анализ научной литературы А.Н.Грязнов, Г.Л.Иванайская, М.И.Рожков, Л.В.Байбородова [3] процесс формирования профессиональ-

ных компетенций длительный, сложный и целостный. Для обеспечения высокого уровня результативности внеучебной практической деятельности по овладению будущей профессией процесс профессиональной подготовки проходит три этапа: мотивационно – ценностный этап; когнитивно-деятельностный этап; рефлексивно-преобразующий этап. Внеучебная деятельность это специфический вид деятельности, требует от преподавателя больших затрат времени. Актуализация внеучебной практической деятельности в профессиональном самоопределении студента раскрывает перед каждым педагогом следующие её возможности: побуждает студента проявлять субъективную позицию в осуществлении выбора содержания, методов, форм самообразования в целях профессиональных компетенций и профессионального самоопределения; преодолевать внутренние противоречия, затруднения в профессиональном самоопределении; получать возможность углубления представлений о себе как о личности, о профессионале; способствует развитию креативных организаторских качеств, культуры мышления, формированию профессиональных компетенций, которые затруднительно или невозможно развить в процессе учебной деятельности; совершенствовать способности рефлексии и самооценку.

Студент, включаясь во внеучебную практическую деятельность, не только качественно вступает в профессиональную деятельность, но и “входит в новую ситуацию развития”, поднимается на новые ступени нравственного и профессионального совершенствования. Обеспечить активное

участие студентов во внеучебной деятельности тесно связанной с будущей профессиональной деятельностью позволяет разработанная нами модель, представляющую систему тесно взаимосвязанных между собой компонентов.

Оценка эффективности внеучебной деятельности как составляющей профессиональной подготовки студентов в вузе осуществляется на основе показателей общей организационной работы (наличие структурного подразделения, структуры, нормативно-правовой базы, программы, плана, отчетов и т.д.), так и показатели, определяющие результативность (результаты социологических опросов студентов с целью выявления их мнения и отношения к вышеназванным процессам, степень участия студентов, изменение внутренних показателей, характеризующих распространение девиантных форм поведения в студенческой среде, степень вовлеченности студентов в вышеназванный виды внеучебной деятельности, оценка сформированности профессиональных компетенций) [1].

Оценочно-результативный блок модели формирования профессиональных компетенций в процессе внеучебной деятельности представляет собой единство трех компонентов: мотивационно–ценностный компонент включает мотивационный и самообразовательный компоненты; когнитивно-деятельностный блок включает организационный, исследовательский и деятельностный компоненты, рефлексивно-оценочный включает рефлексивный и оценочный компоненты.

Кроме того оценочно-результативный блок позволяет установить



обратную связь преподавателя со студентами и получить информацию об уровне развития профессиональных компетенций – допустимый, достаточный, оптимальный. В качестве кри-

териев оценки эффективности сформированности профессиональных компетенций мы рассматриваем мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Таблица 1.

### Содержание уровней сформированности профессиональных компетенций

Критерий	Уровни сформированности профессиональных компетенций студентов в вузе		
	Допустимый	Достаточный	Оптимальный
<b>Мотивационный</b>	Мотивы к будущей профессиональной деятельности выражены слабо, нет интереса побуждающего к профессиональной деятельности, пассивность и нежелание участвовать во внеучебной деятельности, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Избирательное включение в внеучебную деятельность. Студент не связывает личные потребности в образовании с предстоящей профессиональной деятельностью.	Мотивы к будущей профессиональной деятельности постоянны, есть устойчивый интерес к внеучебной деятельности, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Студент в недостаточной степени испытывает потребность в профессиональной деятельности; осознание личной и социальной значимости профессиональной деятельности носит непостоянный характер.	Мотивы к будущей профессиональной деятельности ярко выражены, есть устойчивый интерес, побуждающий к участию в различных проектах, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Он осознает всю важность и значимость будущей профессиональной деятельности, занимается самообразованием.
<b>Когнитивный</b>	Недостаточная сформированность теоретического практического мышления. Знания носят ситуативный, поверхностный, бессистемный характер. Коммуникативные умения развиты слабо: избегают участия в внеучебной деятельности в силу вынужденной мотивации.	Студент ориентирован на участие в внеучебной деятельности, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Способен отстаивать свою профессиональную точку зрения. Коммуникативные умения выражены достаточно: прослеживается толерантность в восприятии партнера по внеучебной деятельности, выраженность и устойчивость стремления к продуктивному общению в внеучебной деятельности.	Обладает глубокими и прочными знаниями о сущности, содержании, структуре профессиональной деятельности. Творческий подход к применению знаний при решении профессиональных задач. Аргументированность выдвижения собственного алгоритма деятельности и его отстаивания. Коммуникативные умения: толерантность в восприятии партнера по внеучебной деятельности хорошо развита, продуктивность общения носит творческий, устойчивый характер.

Деятельностный	Слабо развиты умения организовывать различные виды внеурочной деятельности. Слабо владеют умением анализировать и критически оценивать собственную профессиональную деятельность.	В достаточной мере развиты умения организовывать различные виды собственной внеучебной деятельности. Владеют умением анализировать и критически оценивать смысловые ориентиры собственной профессиональной деятельности, однако требуют доработки и совершенства.	Студент полностью умеет организовывать различные виды деятельности, направленные на совершенствование своей будущей профессиональной деятельности. Владеют глубоким, устойчивым умением анализировать и критически оценивать собственную профессиональную деятельность.
Рефлексивный	Слабое развитие умений осуществлять самоанализ, самооценку и рефлексию своей профессиональной деятельности. Нет способности контролировать и осуществлять корректировку своей профессиональной деятельности. Неадекватная самооценка.	Студентом осознается значимость совершенствования умений осуществлять самоанализ, самооценку и рефлексию своей профессиональной деятельности, контролировать и осуществлять корректировку своей профессиональной деятельности, однако они требуют совершенства. В основном адекватная самооценка.	Студент полностью владеет умениями осуществлять самоанализ, самооценку и рефлексию своей профессиональной деятельности. Способен контролировать и осуществлять корректировку своей профессиональной деятельности. Адекватная самооценка.

Результатом внедрения модели организации внеучебной деятельности студентов вузов как составляющей их профессиональной подготовки в вузе является личность студента с оптимальным уровнем сформированности профессиональных компетенций, четко представляющей свое профессиональное будущее, имеющей опыт работы в своей будущей трудовой деятельности.

Представленная модель организации внеучебной деятельности студентов вузов как составляющей их профессиональной подготовки в вузе,

включающая в себя функционально-целевой, методологический, содержательно-технологический, оценочно-результативные блоки, отличается гибкостью и вариативностью, что позволяет быстро реагировать не только на изменения, происходящие в обществе, но и на требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки специалистов, а также позволяет обеспечить эффективное формирование профессиональных компетенций у студентов в вузе в процессе их участия во внеучебной деятельности.

**Источники:**

1. Грязнов А.Н. Социально-психологический портрет студента / А.Н.Грязнов, В.Ш.Масленникова, В.А.Боговарова // Казанский педагогический журнал, 2013. №3. С.160-167.

2. Иванайская Г.Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента // дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2010. с.206

3. Рожков, М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

4. Фильченкова Е.В. Внеучебная деятельность студентов при переходе на двухуровневую подготовку специалистов // Вестник Казан. технолог. ун-та, 2013. Т.15. №3. С. 328-331.

**References:**

1. Gryaznov A.N. Social'no-psihologicheskii portret studenta / A.N.Gryaznov, V.SH.Maslennikova, V.A.Bogovarova // Kazanskiy pedagogicheskii jurnal, 2013. №3. S.160-167.

2. Ivanayskaya G.L. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studenta // diss. kand. ped. nauk. Orenburg, 2010. s.206

3. Rojkov, M.I., Bayborodova L.V. Organizaciya vospitatel'nogo processa v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshih uchebny'h zavedeniy. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001.

4. Fil'chenkova E.V. Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov pri perehode na dvuhurovnevuyu podgotovku specialistov // Vestnik Kazan. tehnolog. un-ta, 2013. T.15. №3. S. 328-331.

*Зарегистрирована: 28.12.2013*

УДК 378

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА

***Р.Х.Гильмеева, Е.В.Зеленкова***

*В статье раскрывается проблема формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза на основе междисциплинарной интеграции. Интеграционные процессы обуславливают формирование педагогической компетентности, способствуют усилению педагогической направленности подготовки студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.*

***Ключевые слова:*** Междисциплинарная интеграция, педагогическая компетентность, музыкально-профессиональное образование.

Модернизация системы высшего образования в сфере музыкально-го искусства направлена на решение сложных задач реализации компетентностно-ориентированных оснований современного процесса педагогической подготовки студентов. Компетентностная парадигма, с позиции которой разработан Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, нацеливает на представление результатов образовательного процесса в музыкальном вузе в виде системы общекультурных и профессиональных, включающих педагогические, компетенций музыканта. Поэтому исследование формирования педагогической компетентности студентов на основе междисциплинарной интеграции способствует решению задач усиления педагогической направленности обучения в музыкальном вузе.

В разработанной нами авторской концепции основополагающей идеей является раскрытие специфики формирования профессиональных и личностных качеств как интегративной целостности музыканта-педагога. Особенностью концепции является раскрытие специфики междисциплинарной интеграции на основе индивидуально-творческого обучения студентов музыкального вуза.

Компетентностный подход определяет основные цели и задачи профессиональной подготовки. Поэтому в настоящее время особенно актуальным является исследование проблемы формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза, выступающей в виде одного из основных результатов профессио-

нальной подготовки в музыкальном вузе. Успешному осуществлению педагогической деятельности должна предшествовать целенаправленная профессиональная подготовка, основанная на интеграции гуманитарных, профессионально-педагогических и специальных дисциплин.

Анализ теоретических и методологических подходов позволяет определить основные концептуальные идеи диссертационного исследования, связанные с раскрытием проблемы формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза как целостного художественно-творческого и педагогического процесса. Теоретические основы базируются на принципах преемственности и непрерывности музыкально-профессионального образования, междисциплинарной интеграции, гуманитарной, профессионально-педагогической и специальной подготовки, индивидуально-творческого подхода к каждому студенту, а также педагогической направленности подготовки музыканта. Одним из наиболее значимых подходов, составляющих методологическую основу для разработки концептуальных идей, является интегративный подход, который «направлен на реализацию субъект-субъектного взаимодействия и выполняет системообразующую функцию между участниками образовательного процесса» [7, с.10].

Процесс художественно-творческих занятий, основанный на междисциплинарной интеграции в консерватории, обеспечивает высокий уровень педагогической компетентности музыканта посредством создания педагогических условий, нацеленных на формирование личностно-профессио-

нальных качеств музыканта-педагога как преемника художественных традиций и создателя культурных ценностей.

Междисциплинарная интеграция процесса обучения студентов музыкального вуза многоаспектна, она состоит из инвариантных и вариативных компонентов, то есть из общекультурной и специальной педагогической подготовки. В содержании обучения музыканта-педагога мы рассматриваем инвариантную составляющую, являющуюся основой подготовки всех музыкантов, и вариативную часть, связанную с профилем специальной деятельности музыканта. Инвариантная составляющая структуры профессиональной подготовки музыканта-педагога связана с фундаментализацией подготовки, заключающейся в приобретении фундаментальных теоретических знаний в области методологии музыкально-педагогической деятельности, эрудиции в области гуманитарных и профессиональных дисциплин, глубины познаний в различных областях теории и истории музыкального искусства. Инвариантный компонент – это также педагогический аспект подготовки музыканта. Состоит педагогическая подготовка из курсов педагогики, психологии, методики и педагогической практики, на базе которых складывается система интегрированных психолого-педагогических компетенций, обуславливающих формирование педагогической компетентности студентов музыкального вуза.

Инвариантным компонентом являются также занятия в курсах философских, эстетических и куль-

турологических дисциплин, направленных на формирование мировоззренческих и нравственно-эстетических ценностных установок музыкантов разного профиля. Это является фундаментальной основой специальной подготовки, которая носит диверсификационный характер, что связано со специальностью будущего музыканта-педагога, а также зависит от его индивидуально-творческого потенциала. Важную роль играет художественно-эстетический компонент подготовки, обуславливающий эмоционально-ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности. Интеграция профессионально-педагогических и гуманитарных дисциплин музыканта дает возможность формировать культуру педагогического мышления, овладевать приемами педагогического общения и воздействия, а также методами, формами и средствами педагогической деятельности. Использование всего спектра междисциплинарной интеграции позволяет применять современные педагогические технологии, создающие базу для выбора вариативной составляющей в курсах специальных дисциплин.

Специальная подготовка является многовариантной и предполагает необходимость овладения методологической культурой, глубиной научно-методического анализа, а также знание и использование различных педагогических технологий. Интеграция гуманитарных и музыкально-теоретических знаний и умений в процессе учебно-исполнительской деятельности в классе позволяет создавать оптимальные

условия для формирования педагогической компетентности музыкантов разных специальностей и способствует воспитанию высокообразованной творческой личности музыканта-педагога. Фундаментальной основой служит индивидуально-творческий отбор учебного материала, оптимально сочетающий социокультурное обеспечение содержания подготовки с теоретико-методическим аспектом.

Расширение культурного кругозора становится еще одним важным фактором, влияющим на духовное обогащение музыканта, формирование культуры личности, становление компетентного и конкурентоспособного профессионала. Изучение взаимопроникновения и взаимовлияния мировых и национальных культурно-художественных ценностей способствует всестороннему раскрытию духовно-творческого потенциала личности музыканта. Тем самым решается важная задача формирования целостного и масштабного мышления музыканта-педагога. Опора на учебный репертуар, в который, наряду с мировой классикой, включаются музыкальные произведения выдающихся отечественных композиторов, а также сочинения современных композиторов, представляющих различные национальные школы, дает возможность формировать компетентного музыканта-педагога, обладающего большим культурным диапазоном и воспринимающего всю полноту историко-культурных процессов во всем их стилистическом и жанровом многообразии.

Междисциплинарная интеграция обуславливает появление нового качественного образования личности музыканта-педагога, связанного с формированием творческого профессионального мышления. Актуальность интеграции музыкально-теоретических знаний и исполнительских навыков обусловлена необходимостью формирования целостного восприятия у студентов всей системы профессиональных знаний и умений. Интеграционные процессы охватывают в настоящее время все сферы человеческой деятельности. Взаимопроникновение различных областей профессиональных знаний обогащает все виды деятельности, а также способствует появлению новых смежных форм как научного, так и художественно-образного познания мира. Целью интеграционных процессов является всестороннее раскрытие творческой личности, формирование человека-творца, обладающего полнотой и целостностью восприятия всей картины окружающей действительности. Различные формы познания рождаются на стыке и взаимодействии смежных областей человеческой деятельности. Необходимо отметить, что «новая педагогическая теория должна вырастать из знаний о человеке и мире, передовых философских концепций» [1, с.38], поэтому именно междисциплинарная интеграция способствует совершенствованию образовательного процесса.

Сфера музыкальной педагогики в настоящее время ориентирована на воспитание гармоничной личности, сочетающей высокопрофессиональное мастерство с широким кругозором во всех областях культуры. Способность

к восприятию и интеграции в своем сознании разноплановых знаний, умений, опыта творческой деятельности проявляется во многом благодаря эмоциональному переживанию, объединяющему во внутреннем ощущении разные пласты изучаемых и воспринимаемых явлений. Междисциплинарные творческие задания в курсах различных дисциплин, который позволяет систематизировать и обобщать разрозненные знания, полученные на разных занятиях.

Выявление потенциальных возможностей личности, их диагностирование и прогнозирование на этой основе путей и способов индивидуально-творческого обучения служит необходимым фундаментом эффективного формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза. Интегративный подход в педагогике способствует гармоничному развитию личности. Важным фактором, обуславливающим интеграцию человека как личности, является модель мира, сформированная система культурных и духовных ценностей.

В трудах ученых – исследователей проблем системы образования раскрываются закономерности и принципы интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки специалиста [2; 3; 6; 7]. Основная идея заключается в раскрытии гуманитарного и социокультурного потенциала личности, интегрирующего разные начала формирования личности путем передачи и взаимообогащения функций, интеграции различных уровней знания. Проявление закономерности образования новых свойств целого, которое не сводится к сумме составляющих его эле-

ментов, означает, что посредством интеграции появляется новое целостное образование – педагогическая компетентность, позволяющая музыканту-педагогу быть конкурентоспособным в различных сферах деятельности современного социокультурного пространства. Определяя данное понятие, следует подчеркнуть, что «...педагогическая компетентность представляет собой интегративное образование, в котором соединяются знания, опыт деятельности и личностные качества педагога, обеспечивающие высокую результативность труда и его способность эффективно решать задачи практической деятельности» [1, с.51].

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО можно выделить несколько основных видов компетенций музыканта-педагога. Наиболее значимыми являются ценностно-смысловые ориентации в мире культуры, искусства, сформированность межкультурной компетентности, социальная мобильность и готовность к профессиональному саморазвитию. Большую роль играет овладение информационной компетентностью. Музыкальная информатика помогает ориентироваться в потоке современной музыкальной жизни и дает средства для поиска и отбора наиболее значимой и духовно наполненной информации. В сфере музыкально-педагогической деятельности большое значение приобретают такие компетенции, как способность заинтересовать, увлечь ученика, показать наиболее рациональный путь к раскрытию художественного замысла, артистично и образно помогать находить нестандартное

исполнительское решение, критически оценивать и анализировать своеобразие интерпретации. Педагогическая компетентность проявляется в творческом применении разнообразных способов деятельности музыканта-педагога в нестандартных ситуациях, требующих креативности и мастерства. Педагогическая компетентность студентов музыкального вуза рассматривается нами как сложное, многоуровневое образование. В структуру педагогической компетентности мы включили ряд компонентов, определяющих интегративную целостность музыканта-педагога, обусловленную интеграцией педагогического опыта и высокого уровня исполнительского мастерства. Такой «сплав» теоретических основ педагогического творчества и свободного владения инструментом позволяет осуществлять педагогическую деятельность на высоком творческом уровне [4].

Для достижения высокого уровня сформированности педагогической компетентности необходимы определенные этапы профессионального развития. Поэтому мы рассматриваем разработку и реализацию поэтапного алгоритма формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза на основе междисциплинарной интеграции как важное педагогическое условие. Этапами формирования педагогической компетентности студентов-музыкантов, с нашей точки зрения, являются:

1) этап профессиональной адаптации, связанный с созданием творческой атмосферы, обусловленной взаимодействием и сотрудничеством педагога и обучающегося, а также

организацией подготовки музыканта-педагога как процесса творческой деятельности;

2) этап педагогической направленности, предполагающий интеграцию гуманитарных, профессионально-педагогических и специальных дисциплин, обуславливающую формирование общекультурных и профессиональных, включающих педагогические, компетенций;

3) этап творческого педагогического самоопределения, направленный на приобретение опыта деятельности в разных сферах музыкального образования как основы формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза.

Нами представлено поэтапное формирование ряда общекультурных и профессиональных педагогических компетенций. Определены и даны характеристики уровней достижения педагогической компетентности. Для определения уровня и оценки педагогической компетентности музыканта нами разработаны критерии и показатели. В качестве критериев мы выделили: художественно-эстетический, эмоционально-ценностный, когнитивный, индивидуально-творческий, операционально-деятельностный.

С целью усиления педагогической направленности обучения в музыкальном вузе и результативности формирования педагогической компетентности студентов-музыкантов нами был разработан спецкурс «Специфика формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза». Данный спецкурс призван дополнить имеющуюся в учебных планах консерватории педагогическую подготовку студентов-музыкантов и представляет



собой разработанную в соответствии с системой компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки «Музыкальное искусство» инновационную методику, способствующую реализации задач компетентностно-ориентированного музыкального образования.

Необходимость разработки данного спецкурса возникла в связи с задачами учебно-методического обеспечения современного процесса музыкального образования в вузе, связанными с переходом на компетентностно-ориентированный ФГОС ВПО. Задачи спецкурса – анализ и систематизация системы общекультурных и профессионально-педагогических компетенций студентов музыкального вуза; включение в вариативную часть профессионального цикла изучения взаимосвязи мировой и отечественной национальной культуры на основе сравнительного анализа музыкальных произведений зарубежной, русской и татарской классики, а также сочинений современных композиторов; создание научно-исследовательских и творческих художественных проектов в виде выпускных теоретических работ и концертно-просветительских программ.

Следует особо подчеркнуть возможности применения технологии концентрированного обучения в изучении спецкурса «Специфика формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза». В применении технологии концентрированного обучения мы опираемся на идеи Г.И.Ибрагимова. Концентрированное обучение, по его определению, «это такая форма организации обучения, при которой в течение учебного дня и недели осуществляется сосредоточение

энергии и рабочего времени учащихся на изучении одной или нескольких дисциплин» [5, с.101]. Поскольку данный спецкурс имеет достаточно ограниченный временной ресурс, именно использование технологии концентрированного обучения позволяет в сжатые сроки формировать необходимые компетенции, содействует достижению высокого уровня педагогической компетентности музыкантов разных специальностей.

Интеграция общепедагогических идей, содержащихся в научно-педагогических теориях с современными концепциями музыкальной педагогики и традиционными исполнительскими методиками преподавания различных специальных музыкальных курсов, может составлять основу для разработки педагогических технологий профессиональной подготовки творчески мыслящего педагога, работающего в системе музыкального образования.

#### **Источники:**

1. *Гильмеева Р.Х.* Профессиональная компетентность педагога. Монография. Казань: Изд-во «Матбугат йорты», 1998. 368 с.
2. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: Монография / под научной ред. Г.В.Мухаметзяновой. Авторский коллектив: Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. 136 с.
3. Дидактика профессиональной школы: Сборник научных статей / под ред. Г.И.Ибрагимова. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2013. 146 с.
4. *Зеленкова Е.В.* Компетентностный подход в высшем музыкально-про-

фессиональном образовании // Высшее образование в России, 2010. №11. С.149-154.

5. *Ибрагимов Г.И.* Концентрированное обучение: теория, история, практика: Монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 364 с.

6. *Ибрагимов Г.И.* Теория обучения: учебное пособие / Под ред. Г.И.Ибрагимова. [Е.М.Ибрагимова, Т.М.Андрианова]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 383 с.

7. *Мухаметзянова Ф.Ш.* Современные образовательные стратегии подготовки педагога для сферы начального и среднего профессионального образования (концептуальные идеи, понятия, требования ФГОС) / Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.А.Шайхутдинова. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2013. 54 с.

#### **References:**

1. *Gil'meeva R.H.* Professional'naya kompetentnost' pedagoga. Monografiya. Kazan': Izd-vo «Matbugat yorty'», 1998. 368 s.2. Gumanitarnaya obrazovannost' studentov v sisteme uchrejdeniy SPO-VPO: Monografiya / pod nauchnoy red. G.V.Muhametzyanovoy.

Avtorskiy kollektiv: Volovich L.A., Gil'meeva R.H., Muhametzyanova L.YU., SHayhutdinova G.A. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2011. 136 s.

3. Didaktika professional'noy shkoly': Sbornik nauchny'h statey / pod red. G.I.Ibragimova. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2013. 146 s.

4. *Zelenkova E.V.* Kompetentnostny'y podhod v vy'sshem muzy'kal'no-professional'nom obrazovanii // Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 2010. №11. S.149-154.

5. *Ibragimov G.I.* Koncentrirovannee obuchenie: teoriya, istoriya, praktika: Monografiya. Kazan': Centr innovacionny'h tehnologiy, 2010. 364 s.

6. *Ibragimov G.I.* Teoriya obucheniya: uchebnoe posobie / Pod red. G.I.Ibragimova. [E.M.Ibragimova, T.M.Andrianova]. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2011. 383 s.

7. *Muhametzyanova F.SH.* Sovremennyye obrazovatel'ny'e strategii podgotovki pedagoga dlya sfery' nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya (konceptual'ny'e idei, ponyatiya, trebovaniya FGOS) / F.SH.Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2013. 54 s.

*Зарегистрирована: 07.11.2013*

УДК 377.5:378

## ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВОЙ И ИХ РАСКРЫТИЕ В РАБОТАХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*Г.И.Кирилова*

*В данной статье на личностном и институциональном уровне обозначены наиболее значимые и перспективные вопросы научно-методического обеспечения развития профессионального образования.*

**Ключевые слова:** *развитие профессионального образования, образовательный кластер, проектно-целевой подход, интеграция науки, производства и образования.*

В трудах академика РАО Г.В.Мухаметзяновой наиболее активно разрабатываются проблемы профессионального образования, связанные с решением задач подготовки высококвалифицированных кадров для про-

изводства и управленческой элиты [1]. Это подтверждается нарастанием цитирования ее публикаций (по ключевым понятиям, обозначенным в работах Г.В.Мухаметзяновой) (см. рис. 1).

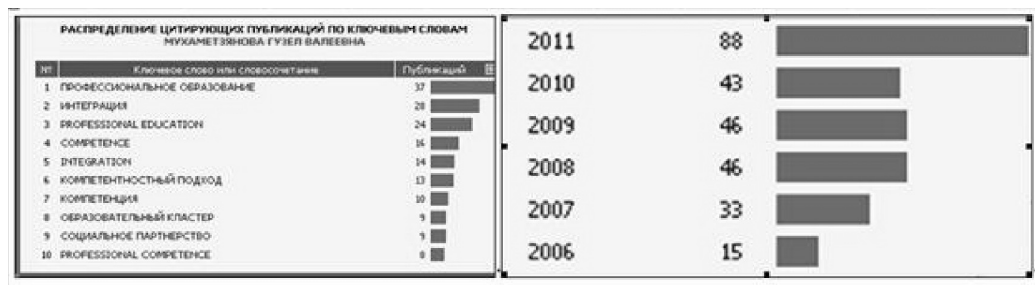


Рис.1. Ключевые понятия в работах Г.В.Мухаметзяновой и нарастание их цитирований по годам

В её работах также представлены теоретико-методологические основы интеграции образования, науки и производства и дана сущностная характеристика образовательного кластера с позиции среды взаимодополняющего развития в интегрированных общественных институциональных структурах. В своей научной деятельнос-

ти Г.В.Мухаметзянова особо ценила «интеллектуальные ванны» и максимально способствовала созданию продуктивного климата и эффективного взаимодействия в научном коллективе.

Для управления профессиональным образованием ею описаны модульно-компетентностные технологии

профессионального взаимодействия и профессиональной подготовки [2; 3], которые нашли широкую поддержку ученых и практиков, продолжающих их развитие и тем самым способствующих совершенствованию образовательных процессов. Для примера проследим влияние трех наиболее цитируемых публикаций [1; 2; 3], среди которых отметим статьи о проектно-целевом подходе к управлению региональной системой образования и его принципы [4]; тенденциях инновационного преобразования системы профессионального образования; раскрытии языкового аспекта интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг [5]; положениях теории и практики информационно-средового подхода (объектно-ориен-

тированные и логико-математические модели педагогических систем; интеграционные основы проектирования содержания современного профессионального образования; компоненты методического обеспечения учебного процесса в информационной среде, описание путей и перспектив применения электронных ресурсов в системе профессионального образования) [6].

Публикации Г.В.Мухаметзяновой дают импульс к развитию педагогической науки, этот импульс проявился в написании более трехсот работ, ссылающихся на ее труды и опубликованных в 105 научных журналах. Распределение цитируемых публикаций по организациям и по научным журналам показано на рисунке 2.



Рис. 2. Распределение цитируемых публикаций по организациям и по научным журналам

Среди научных журналов лидирует «Казанский педагогический журнал», далее – «Среднее профессиональное образование», «Высшее образование в России», «Известия Южного федерального университета (раздел Педагогические науки)», «Образование и саморазвитие», «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)», «Экономические и гуманитарные ис-

следования регионов», «European Social Science Journal / Европейский журнал социальных наук» и др.

Среди учреждений лидируют Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО и Академия социального образования, для которых в совокупности насчитывается список из почти 80 работ авторов, ссылающихся на статьи Г.В.Мухаметзяновой. Далее по

числу таких ссылок следует Казанский (Приволжский) федеральный университет (а всего, более чем 70 учреждений). Среди ученых и практиков, ссылающихся на ее работы: И.Н.Айнутдинова, В.Н.Антипов, Л.Г.Ахметов, И.И.Барабанова, Р.А.Валеева, Ф.Г.Газизова, И.Ш.Галеев, Р.Ф.Галимов, С.И.Гильманшина, С.Г.Добротворская, Е.С.Дорошук, Р.Г.Минзарипов, И.А.Нигматуллина, О.Н.Романюк, С.А.Седов, Е.Г.Скобельцина, И.В.Терентьева, Л.Т.Файзрахманова, Д.А.Шапошников, А.Ф.Шарафеева, Р.С.Якушев и др., представляющие различные учреждения: Альметьевский государственный нефтяной институт; Байкальский государственный университет экономики и права; Башкирский государственный университет; Пензенскую государственную технологическую академию; Белгородский государственный институт искусств и культуры; Марийский государственный университет, Оренбургский госпедуниверситет; Смоленский промышленно-экономический колледж; Тюменский государственный нефтегазовый университет; Федеральный институт развития образования и др.

Таким образом, в педагогической науке в контексте развития идей академика РАО Г.В.Мухаметзяновой появились труды, раскрывающие современное развитие механизмов управления образовательными учреждениями; анализ систем стратегического планирования в высшей школе; новые методологические подходы и формы сотрудничества; пути повышения интеграционного потенциала, системной целостности и динамичности профессионального образования; концепту-

альные положения профильно-ориентированного трудового воспитания; вопросы управления качеством образовательного процесса.

#### **Источники:**

1. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России, 2008. № 8. С. 104-110.
2. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование как фактор развития инновационной экономики // Известия Российской академии образования, 2009. № 4. С. 68-77.
3. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее профессиональное образование, 2010. № 10. С. 2-7.
4. Гольшев И.Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг на основе проектно-целевого подхода // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. 2011. № 5. С. 382-389.
5. Кадырова Ф.М. Интеграция регионального рынка труда и образовательных услуг на основе проектно-целевого подхода: языковой аспект // Среднее профессиональное образование, 2012. № 1. С. 3-5.
6. Власова В.К., Кирилова Г.И., Михайлов В.Ю. Построение объектно-ориентированных и логико-математических моделей педагогических систем // Сибирский педагогический журнал, 2009. № 3. С. 66-74.

#### **References:**

1. Muhametzyanova G.V. Proektno-celevoy podhod – imperativ formirovaniya professional'noy kompetentnosti // Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 2008. № 8. S. 104-110.
2. Muhametzyanova G.V. Professional'noe obrazovanie kak faktor razvitiya

innovacionnoy e'konomiki // Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 2009. № 4. S. 68-77.

3. *Muhametzyanova G.V.* Prioritetny'e zadachi professional'nogo obrazovaniya v sovremennoy teorii i praktike // Srednee professional'noe obrazovanie, 2010. № 10. S. 2-7.

4. *Goly'shev I.G.* Upravlenie integratsiyey regional'ny'h ry'nkov truda i obrazovatel'ny'h uslug na osnove proektno-celevogo podhoda // European Social Science Journal =

Evropeyskiy jurnal social'ny'h nauk. 2011. № 5. S. 382-389.

5. *Kady'rova F.M.* Integratsiya regional'nogo ry'nka truda i obrazovatel'ny'h uslug na osnove proektno-celevogo podhoda: yazy'kovoy aspekt // Srednee professional'noe obrazovanie, 2012. № 1. S. 3-5.

6. *Vlasova V.K., Kirilova G.I., Mihaylov V.YU.* Postroenie ob'ektno-orientirovanny'h i logiko-matematicheskikh modeley pedagogicheskikh sistem // Sibirskiy pedagogicheskij jurnal, 2009. № 3. S. 66-74.

*Зарегистрирована: 21.10.2013*

УДК 378

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА»

*Е.М.Ибрагимова, Т.М.Андреанова*

*В статье рассматриваются различные подходы к концепции самостоятельного обучения, которые состоялись в дидактике разных лет. Показано, что самостоятельная работа принадлежит к форме организации обучения.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, форма организации обучения, основные особенности форм организации обучения*

Основополагающим требованием общества к современной системе образования является формирование личности, которая умела бы самостоятельно творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности. Одним из самых доступных и проверенных

практикой путей решения этих задач является правильная организация самостоятельной работы.

Обратимся к понятию самостоятельная работа. В настоящее время в педагогике нет единого мнения на определение этого понятия. Первые попытки определения самостоятельной работы были сделаны еще в 50–60 гг. XX века. Например, Р.Б.Срода под самостоятельной работой учащихся понимал такую их деятельность, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества,

самостоятельного суждения [8]. К сожалению, из данного определения не ясно, кто определяет место, форму самостоятельной работы, т.е. слишком неопределённая роль педагога.

Рассмотрим еще некоторые определения самостоятельной работы учащихся, предложенные различными учёными, занимавшимися исследованиями в разные годы в этой области. Б.П.Есипов (60-е г.г.) определил самостоятельную работу как «такую работу, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной заданием цели, употребляя свои усилия и выражая результат умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [2]. Известный дидакт М.Н.Скаткин отмечает, что в данном определении, отражены лишь внешние признаки самостоятельной работы [6].

Попытку раскрыть внутренние признаки самостоятельной работы, зависящие от структуры познавательной деятельности учащихся в процессе обучения, сделала группа авторов (Н.Г.Дайри, Р.Г.Лемберг). По их мнению, самостоятельная работа по выполнению различных заданий начинается с желания учащихся проявить свою активность, а для этого они должны осознать цели и смысл задания.

Основным критерием самостоятельной работы, по мнению М.А.Данилова, является разрешение учащимися познавательных задач, проблемных ситуаций. Задача, считает он, «побуждает учащихся к самостоятельной работе, служит на-

чальным моментом их мыслительного процесса» [1].

Считая самостоятельную работу формой организации познавательной деятельности учащихся, Т.И.Шамова выделяет пять присущих ей признаков: наличие цели; конкретного задания; чёткая форма выражения результата работы; определение формы проверки результата; обязательное выполнение работы каждым учеником.

Некоторые ученые, например А.В.Усова и З.А.Вологодская, Л.В.Жарова трактуют самостоятельную работу как метод обучения, посредством которого достигается приобретение учащимися знаний, умений и навыков, а также решение воспитательных задач (воспитание активности, самостоятельности, настойчивости, воли и т.д.) [9].

В.А.Сластенин относит самостоятельную работу к другой дидактической категории – форме обучения, при которой учащиеся усваивают необходимые знания, овладевают умениями и навыками, учатся планомерно и систематически работать, мыслить, формируют свой стиль умственной деятельности. Отличие ее от других форм обучения в том, что она предполагает способность учащегося самому организовывать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей [7].

Как видим, несмотря на то, что в педагогике нет четкого понимания того, к какой дидактической категории относится самостоятельная работа, в большинстве работ она рассматривается с позиции деятельности, в рассматриваемых определениях выделяются присущие ей обязательные компоненты, а именно:

- самостоятельная деятельность учащихся;
- руководство (деятельность) учителя;
- специальная организация деятельности учащихся.

Наиболее полно дидактическую сущность самостоятельной работы раскрыл П.И.Пидкасистый, отмечая, что она представляет собой учебное задание, которое должен выполнить ученик. Задание предлагается ученику учителем с использованием различных средств обучения. Выполнение учащимся учебного задания приводит его к получению нового знания или к углублению и расширению знаний, формированию умений, навыков. «Это объясняется тем, что «генетической клеточкой» самостоятельных работ, их цементирующим ядром является познавательная задача, предлагаемая учащемуся в конкретной ситуации обучения» [5].

Таким образом, если учебное задание есть внешняя форма самостоятельной работы, то внутренним содержанием ее является познавательная или интеллектуальная задача.

Как известно из психологии, любая познавательная задача содержит в себе конфликтную ситуацию, противоречие между данным и искомым, осознание которого является источником мысли, началом самостоятельной познавательной деятельности. Кроме того, познавательная задача в соответствии с целями урока определяет характер учебной деятельности учащихся. Находя решения задачи, учащийся овладевает новыми операциями, приемами умственных действий, умениями переноса ранее усвоенных

знаний, операций, приемов на новый материал.

Из этого П.И.Пидкасистый делает вывод о том, что самостоятельная работа выступает в процессе обучения в качестве педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся. Для обучающегося же она выступает как специфическая форма учебного и научного познания.

На наш взгляд, заслуживает внимания подход к определению самостоятельной работы А.И.Хамитовой, В.Г.Иванова, которые отмечают, что самостоятельная работа в процессе обучения сочетает в себе триединую функцию. Во-первых, она является формой организации обучения как определенный вид занятия, обладающий признаками формы организации обучения как дидактической категории. Во-вторых, представляет систему разнообразных заданий. В-третьих, является деятельностью по выполнению системы заданий [10].

Заслуга авторов данного подхода в том, что они делают попытку обобщить все известные трактовки понятия «самостоятельная работа», рассмотреть это понятие целостно. Самостоятельная работа обладает всеми признаками формы организации обучения, к которым относятся:

- 1) пространственно-временная определенность (режим, место, состав учащихся и учащихся);
- 2) последовательность этапов работы, структура занятия, его композиция;
- 3) степень самостоятельности учащихся;
- 4) дидактическая цель занятия [3].



Что касается места, режима проведения и состава учащихся и учителей, известно, что самостоятельная работа может проводиться в классе (лаборатории, мастерской и др. школьных помещениях), во время внеклассных или внешкольных мероприятий (на пришкольном участке, в уголке живой природы, на экскурсии и т.д.). Самостоятельная работа может быть фронтальной (общеклассной), когда учащиеся выполняют одно и то же задание, например, пишут сочинение или эссе на заданную тему; групповой, когда для выполнения задания учащиеся разбиваются на группы (3 – 6 человек), например, работа с учебником, решение задач по какой-либо теме; парной, например, выполнение лабораторных работ, наблюдений; индивидуальной, когда каждый учащийся выполняет отдельное задание, например, пишет доклад по определенной теме.

Другой признак формы организации обучения – это дидактическая цель занятия, наряду с содержанием учебного материала, она определяет содержание познавательной задачи, соответственно тип и вид самостоятельной работы и тем самым влияет на структуру формы (главным образом на ее вариативную часть).

Построение занятия, его структура – это третий сущностный признак формы организации обучения. К составляющим самостоятельной работы относятся, прежде всего, само задание для самостоятельной работы; оборудование, приборы, дидактические материалы и другие средства обучения, необходимые для ее выполнения; инс-

труктаж учителя о выполнении работы; анализ и самоанализ результатов выполнения самостоятельной работы; приемы стимулирования самостоятельной деятельности учащихся.

Наконец, последний основополагающий признак формы организации обучения – это степень самостоятельности учащихся в ходе выполнения самостоятельных работ. В дидактике выделяют три ступени самостоятельной учебной деятельности учащихся: это репродуктивная (подражание образцам, усвоение и воспроизведение своими словами материала учебника); репродуктивно-практическая (школьник оценивает знания с точки зрения своего опыта); критически-творческая (продуктивный характер мышления) [4].

Из сказанного следует, что все признаки форм организации обучения соответствуют самостоятельной работе, откуда следует, что ее можно отнести к формам организации обучения. Поэтому за основу можно принять следующее определение: самостоятельная работа – это вид занятия, на котором учащиеся с определённой долей самостоятельности выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции.

Итак, подводя итог сказанному можно отметить, что самостоятельная работа представляет собой многостороннее, полифункциональное явление, которое имеет не только учебное, но и личностное, а также общественное значение.

**Источники:**

1. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся// Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань, 1982. с. 15-19.

2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961. С. 15.

3. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика. Казань, 1998. 327 с.

4. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Дидактика: учебное пособие / Под ред. Г.И.Ибрагимова. М.:..., 2010. С. 374.

5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980. С. 146.

6. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1963. С. 7.

7. Сластенин В.А. Культура умственного труда студентов. М., 1964. С 264.

8. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. М.: АПН РСФСР, 1956. 55с.

9. Усова А.В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М., 1981. С. 5.

10. Хамитова А.И., Иванов В.Г. Формы организации обучения общей и неорганической химии в университетском комплексе технологического вуза. Казань, 2007. С.33-43.

**References:**

1. Danilov M.A. Teoreticheskie osnovy' obucheniya i problema vospitaniya poznavatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashch'ih'sya// Voprosy' vospitaniya poznavatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nost' shkol'nikov. Kazan', 1982. s. 15-19.

2. Esipov B.P. Samostoyatel'naya rabota uchashch'ih'sya na urokah. M., 1961. S. 15.

3. Ibragimov G.I. Formy' organizacii obucheniya: teoriya, istoriya, praktika. Kazan', 1998. 327 s.

4. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M. Didaktika: uchebnoe posobie / Pod red. G.I.Ibragimova. M.:..., 2010. S. 374.

5. Pidkasty'y P.I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii. M., 1980. S. 146.

6. Skatkin M.N. Aktivizaciya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashch'ih'sya v obuchenii. M., 1963. S. 7.

7. Slastenin V.A. Kul'tura umstvennogo truda studentov. M., 1964. S 264.

8. Sroda R.B. Vospitanie aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashch'ih'sya v uchenii. M.: APN RSFSR, 1956. 55s.

9. Usova A.V. Samostoyatel'naya rabota uchashch'ih'sya po fizike v sredney shkole. M., 1981. S. 5.

10. Hamitova A.I., Ivanov V.G. Formy' organizacii obucheniya obsch'ey i neorganicheskoy himii v universitetskom komplekse tehnologicheskogo vuza. Kazan', 2007. S.33-43.

Зарегистрирована: 07.10.2013

УДК 377.5:378

## МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ

*Р.С.Сафин, Е.А.Корчагин, Р.Г.Зялаева*

*Рассмотрена авторская модель проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству в системе профессионального образования. Представлены компоненты модели и их содержательное наполнение.*

**Ключевые слова:** модель проектирования, модуль обучения, инновационное предпринимательство.

Интеллектуализация многих ведущих отраслей промышленности и экономики в целом предъявляет совершенно новые требования к специалисту – профессионалу, его подготовке и прежде всего в части непрерывного формирования нового знания, готовности к инновациям [5]. В этой связи актуализируются вопросы, связанные с проектной деятельностью по разработке модульных программ (модуля) в системе непрерывного профессионального образования. Рассмотрим подробнее данный аспект на примере разработанной нами модели проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству. Представленная структура модели включает пять компонентов, каждая из которых имеет свое содержание проектной деятельности (рис.1).

Первая *компонента государственного регулирования* сферы образования представлена нормативно-правовой базой, включает Указы президента, постановления Правительства, федеральные и региональные законы «Об образовании», нормативно-правовые акты в сфере

образования, концепцию и стратегию развития системы профессионального образования и призвана обеспечить ориентиры проектной деятельности в системе профессионального образования в решении задач социально-экономического развития страны на перспективу.

Теоретико-методологической основой проектной деятельности является *концептуальная компонента*. Содержание деятельности предполагает определение методологических подходов и принципов их реализации на основе выявленных закономерностей обучения инновационному предпринимательству, имеющих детерминированный характер с факторами развития системы профессионального образования. В качестве внешних факторов рассматриваются стратегия развития предпринимательского сектора экономики региона, инновации в содержании профессиональной деятельности специалиста. Внутренними факторами являются уровень интеграции теоретического и практического обучения инновационному предпринимательству в системе про-

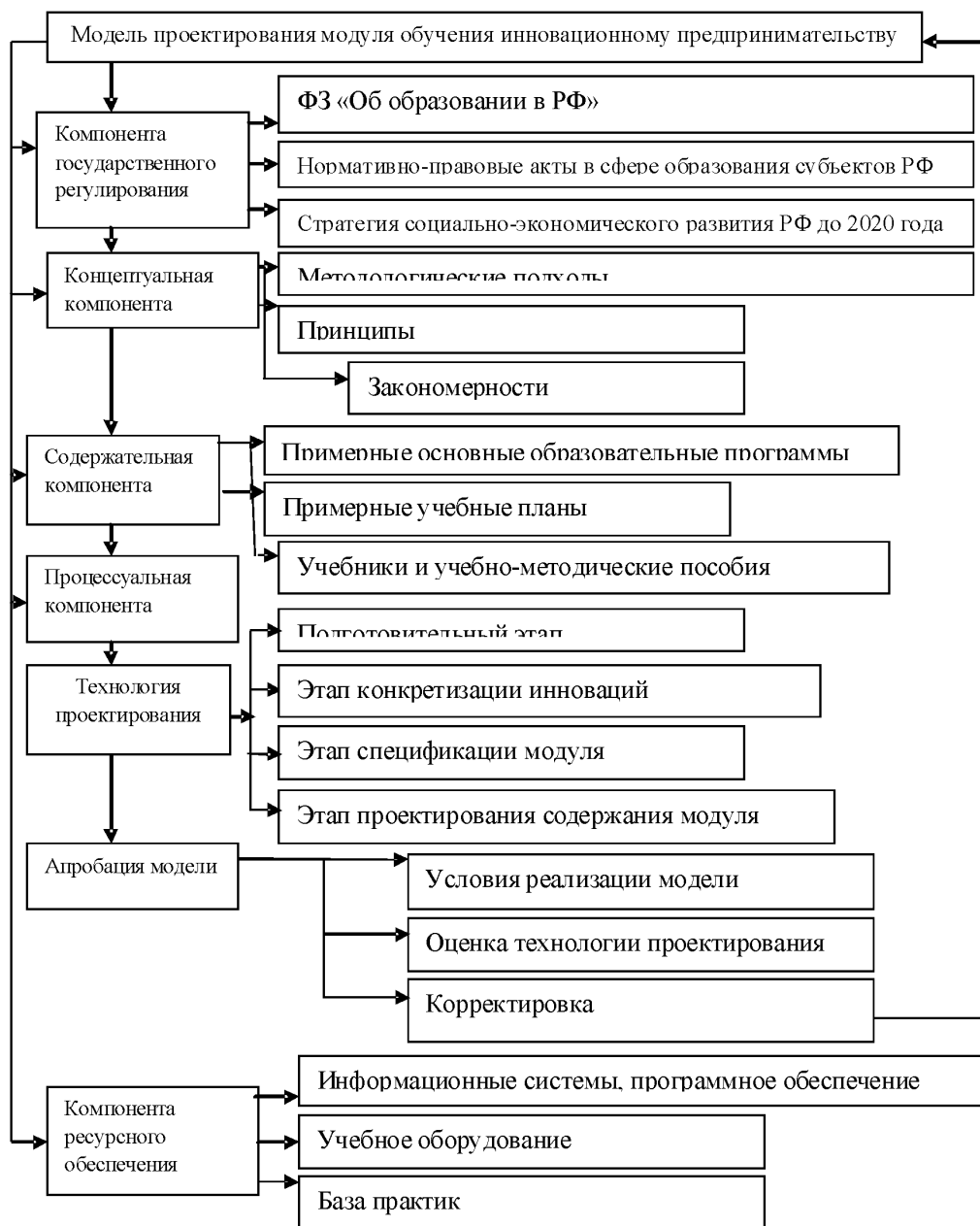


Рис.1. Модель проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству

фессионального образования, инновационная инфраструктура, обеспечивающая развитие предпринимательских инициатив и самореализацию студентов в учебном процессе. Выявленные закономерности реализуются в методологических подходах.

В теории и практике модульного обучения специалистов сложились два подхода – *системно-деятельностный* и *предметно-деятельностный*. *Системно-деятельностный подход*, предполагает системный анализ будущей деятельности специалиста с целью разделения ее на логически завершенные профессиональные действия (производственные задания) – модульные блоки [4]. Для выделения модульных блоков предлагаются следующие критерии: логически приемлемое деление работы в рамках профессионального задания; достаточно существенный объем учебного материала с определенным результатом; конкретная цель обучения, ведущая к квалификации [3].

*Предметно-деятельностный подход* предусматривает соединение модульной методологии с предметной. При проектировании модуля на первом этапе анализируется профессиональная деятельность специалиста, структурируются, выделяются необходимые навыки и умения. Затем на основе анализа навыков и умений определяется перечень дисциплин, их содержание, необходимое для обучения конкретной профессии.

Таким образом, каждый подход ориентирован на деятельность. Данное обстоятельство позволяет рассматривать деятельность как основание интеграции *системно-деятельностного* и *предметно-деятельностно-*

*го* подходов к модульному обучению специалиста инновационному предпринимательству. Интеграция этих двух подходов, с нашей точки зрения, обеспечит сопряжение и оптимизацию содержания фундаментальной и профессионально-ориентированной подготовки, что не отменяет их предназначения в формировании профессиональных компетенций специалиста.

Как результат и качество подготовки специалиста в контексте рассматриваемой проблемы, *компетентностный подход* базируется на следующих основных положениях:

- цель и результат обучения специалиста инновационному предпринимательству ориентированы на профессиональные и инновационные компетенции;
- организация учебного процесса заключается в создании условий для формирования у специалиста компетенций, востребованных в сфере инновационного предпринимательства;
- оценка результатов обучения инновационному предпринимательству основывается на анализе уровней овладения инновационными компетенциями, достигнутыми по результатам освоения модуля.

При этом важно учесть взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимовлияние специализации по профессии и предпринимательской деятельности, что обеспечивает *дуальная форма* обучения. Дуальный подход базируется на идее обучения специалиста без отрыва от производства, способствует расширению его функциональных возможностей, разностороннему профессиональному развитию и самореализации личности в профессии, что,

по нашему мнению, востребовано в сфере предпринимательской деятельности специалиста.

Таким образом, интеграция и взаимодополняемость рассмотренных методологических подходов призваны обеспечить теоретико-методологическую базу проектной деятельности по разработке модуля (модульных программ) обучения специалиста инновационному предпринимательству в системе профессионального образования. Методологические подходы конкретизируют принципы их реализации [1; 2].

В качестве *общих принципов* реализации методологических подходов рассматриваются: новизна в содержании учебного процесса; взаимосвязь дидактических единиц модуля; изложение учебного материала в соответствии с логикой жизненного цикла инноваций; практическая значимость инноваций; транспарентность информации, наглядность представления учебного материала. К *специфическим принципам* отнесены:

*принцип модульности* – реализует соответствие содержания обучения инновационному предпринимательству направлению специализации, а усвоение знаний, умений и навыков строится через систему действий;

*принцип структуризации* – требует разделения учебного материала модуля на структурные элементы-шаги, перед каждым из которых ставится конкретная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение;

*принцип динамичности* – обеспечивает вариативность содержания модуля с учетом инноваций на произ-

водстве и востребуемых компетенций по специальности;

*принцип гибкости* – определяет построение модуля таким образом, чтобы легко адаптировать содержание к организационно-педагогическим условиям и уровням подготовки по специальности;

*принцип паритетности* – предполагает сотрудничество и творческую самореализацию субъектов педагогического взаимодействия в учебном процессе;

*принцип обратной связи* – способствует созданию системы контроля и самоконтроля, коррекции и оценки успешности формирования инновационных компетенций по специальности;

*принцип осознанной перспективы* – ориентирован на формирование у специалиста мотивации к инновациям, осознание близких и дальних перспектив в профессиональной сфере.

Учебно-методическое сопровождение проектной деятельности реализует *содержательная компонента* модели. Данная компонента включает примерные основные образовательные программы, примерные учебные планы, учебники и учебно-методические пособия.

Следующий *процессуальная компонента* представлена технологией проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству, где конструктивно выделены четыре этапа.

Первый этап – *подготовительный*. Содержание деятельности подготовительного этапа направлено на анализ образовательных и профессиональных стандартов, квалификационной характеристики по специальнос-

ти, обобщение опыта инновационной деятельности по специализации, выявление требований работодателей к уровню подготовки и качеству труда специалиста. Результатом подготовительного этапа является структура видов профессиональной и инновационной деятельности специалиста.

Второй – *этап конкретизации инноваций* направлен на выявление *инновационной компоненты* в структуре профессиональных компетенций и *инновационных компетенций* в содержании деятельности специалиста.

*Инновационная компонента* в структуре профессиональных компетенций реализуется в виде вытеснения, усовершенствования, дополнения операций и действий, направленных на повышение конкурентоспособности и эффективности труда специалиста.

*Инновационные компетенции* детерминированы *принципиальным обновлением* сферы профессиональной деятельности специалиста. Процедура выявления инновационных компетенций, как сложная задача, использует метод декомпозиции (конкретизации, дробления), когда каждый вид инновационной деятельности в зависимости от сложности «раскладывается» на несколько компетенций принципиально новых в структуре деятельности специалиста. Как итог этапа конкретизации инноваций, выявленный инновационная компонента и компетенции определяют в процессе проектирования целевой результат модуля обучения инновационному предпринимательству.

Третий этап технологии – этап *спецификации модуля*. На этом этапе формулируется название модуля (от-

ражает назначение и (или) содержание модуля), цель обучения (фиксирует планируемый результат обучения в виде умений, составляющих компетенцию), разрабатываются входные требования как минимальный исходный уровень знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для обучения инновационному предпринимательству (знания основ компьютерной грамотности, исследовательской, предпринимательской, экономической и организационно-управленческой деятельности; умения: планировать свою деятельность, принимать решения, оценивать риски, выявлять проблему, работать с большим объемом информации, формулировать вопросы; навыки работы в команде, использования возможностей Интернет ресурсов, владения иностранным языком международного общения; коммуникабельность в межличностных отношениях, толерантность в межкультурном взаимодействии, стрессоустойчивость к нервным перегрузкам, восприимчивость к инновациям, ответственность за принятые решения, принципиальность в отстаивании интересов команды).

Проектируемая система мониторинга качества обучения инновационному предпринимательству включает уровни освоения, отражающие степень сложности решения профессиональных задач, адаптированных в учебный процесс:

– низкий уровень: внедрение инноваций в массовое производство, сервисное обслуживание инноваций;

– средний уровень: подготовка образцов инновационной продукции, организация инновационного процесса (производства), оценка спроса и

предложений рынка инновационной продукции;

– высокий уровень: разработка инноваций, коммерциализация инноваций, управление инновационным проектом.

Разрабатываемые критерии оценки качества учебной работы студентов включают:

*Общие критерии:*

– актуальность разработки (необходимость и своевременность реализации инновации);

– новизна идеи (оригинальность, принципиально новый подход, совершенствование существующей практики, модернизация содержания и процедуры деятельности, предложение альтернативы и т.д.);

– масштабность внедрения инновации (локальный, местный, региональный, межрегиональный, общегосударственный);

– системность разработки (фрагментарный, затрагивает все уровни организации и управления);

– эффективность разработки (улучшение, существенное обогащение, кардинальное преобразование существующей практики).

*Специальные критерии:*

– результаты разработки (внедрения) инновации (конкретны и измеримы);

– конкурентные преимущества (анализ результатов до и после внедрения инноваций);

– степень проработанности (представлены, раскрыты основные положения технологии разработки (внедрения) инновации);

– организационный план реализации инновации соответствует производственному (бизнес) плану;

– оформление результатов (представлен бизнес-план внедрения инновации, план маркетинга оформлен в виде плана затрат на маркетинг, обоснован выбор метода ценообразования на продукцию).

*Конкретно-практические критерии:*

– реалистичность (соответствие идеи, целей и задач реальной производственной ситуации, финансового плана, адекватных плану маркетинга, сбыта, а также планам производственному и организационному; обеспеченность ресурсами, источниками дополнительного финансирования);

– реализуемость (наличие, вовлеченность и согласованность действий других субъектов в процесс реализации проекта; характер организационно-деятельностного ресурса);

– инструментальность (управляемость – обоснован выбор варианта реализации инновации, наличие способов и плана действий, сформированность ресурсов; разработанность содержания этапов корректировки плана реализации инноваций [в случае, если такая корректировка необходима]).

Заключительный этап рассматриваемой технологии – *этап содержательного наполнения модуля*. Разрабатывается структура и содержание междисциплинарного курса (МДК) «Инновационное предпринимательство (по профилю подготовки специалиста)». Структуру и содержание курса может варьировать. В качестве основных выделены четыре блока: инновации в сфере профессиональной деятельности специалиста (дисциплины по профилю специализации); экономика эффективного предпринимательства (дисциплины экономи-



ческого цикла); нормативно-правовое сопровождение предпринимательской деятельности (цикл юридических дисциплин); самозанятость в условиях инновационного развития регионального рынка труда (цикл социально-экономических дисциплин).

Предусмотрена процедура *апробации модели*. Технология апробации модели включает учет *условий реализации*, среди которых ключевыми являются интеграция образования, науки и производства; проектная деятельность на базе социальных партнеров; сетевое взаимодействие и развитие инновационной инфраструктуры образовательных учреждений. Предусмотрена *оценка технологии проектирования модуля* (модульной программы) на основе экспертных заключений с привлечением ведущих специалистов системы профессионального образования, производства, бизнес структур, ученых и *корректировка* по результатам апробации модели.

Необходимая инфраструктура для реализации модели представлена в виде *компоненты ресурсного обеспечения* и содержит данные об используемых информационных системах, программном обеспечении учебного процесса, учебном оборудовании для организации активных форм обучения, базах практик, обеспечивающих практическую подготовку будущего специалиста.

В заключение отметим, что представленный материал есть продолжение развития идеи модульного обучения в системе профессионального образования и направлен на выполнение требований Федеральных государственных образовательных

стандартов по внедрению модульных технологий обучения студентов, что призвано обеспечить мобильность и инновационный характер процессу обучения.

#### **Источники:**

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608с.
2. *Загвязинский В.И.* Дидактика высшей школы: Текст лекций. Челябинск: ЧПИ, 1990. 95 с.
3. Международное техническое совещание-семинар «Внедрение модульной системы обучения в странах с переходной экономикой: Современный опыт и уроки» 28-30.10.1997 / Тезисы докладов. М.: Международный центр развития модульной системы обучения МОТ, 1997. с.27.
4. *Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд. перераб. и доп.* М.: Профессиональное образование, 1999. 904с. С.370-371.
5. Технология развития предпринимательской инициативы студентов в процессе специальной и практической подготовки специалистов для наукоемких производств в высшей и средней профессиональной школе / Т.М.Арсентьева, Е.А.Корчагин, Е.Л.Матухин, В.Б.Юсупов / Под общей редакцией академика РАО, д.п.н., профессора Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2007. 82с.

#### **References:**

1. *Andreev V.I.* Pedagogika: Uchebny' kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionny'h tehnologiy, 2000. 608s.
2. *Zagvyazinskiy V.I.* Didaktika vy'sshey shkoly': Tekst lekciy. Chelyabinsk: CHPI, 1990. 95 s.

3. Mejdunarodnoe tehničeskoe sovesč'anie-seminar «Vnedrenie modul'noj sistemy' obučeniya v stranah s perehodnoj e'konomikoy: Sovremenny'y opy't i uroki» 28-30.10.1997 / Tezisy' dokladov. M.: Mejdunarodny'y centr razvitiya modul'noj sistemy' obučeniya MOT, 1997. s.27.

4. Professional'naya pedagogika: Učebnik dlya studentov, obučayusch'ih'sya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam. 2-e izd. pererab. i dop. M.: Professional'noe obrazovanie, 1999. 904s. S.370-371.

5. Tehnologiya razvitiya pred-prinimatel'skoy iniciativy' studentov v processe special'noy i praktičeskoj podgotovki specialistov dlya naukoemkih proizvodstv v vy'sshey i sredney professional'noj shkole / T.M.Arsent'eva, E.A.Korchagin, E.L.Matuhin, V.B.YUsupov / Pod obsč'ey redakciej akademika RAO, d.p.n., professora G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Izdatel'stvo «Danis» IPP PO RAO, 2007. 82s.

Зарегистрирована: 11.11.2013

УДК 316.6

## ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР

*А.А.Мутигуллина, Н.А.Читалин*

*Преобразования системы профессионального образования и приоритеты реформирования здравоохранения способствовали разработке теоретической модели формирования практической компетентности у будущих медицинских сестёр. Она представлена целостной системой подготовки посредством применения имитационных методов неигрового (ситуационного) и игрового (симуляционного) обучения, результатом которой является сформированность компонентов (мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного) практической компетентности.*

**Ключевые слова:** *Модульно-компетентностный подход, имитационные методы обучения, формирование компонентов практической компетентности у будущих медицинских сестёр.*

В системе профессионального медицинского образования в настоящее время в полном объеме осуществляется реализация основных образовательных программ Федерального государственного образовательного

стандарта нового поколения (ФГОС-3), где модульно-компетентностный подход, выступающий приоритетом образования, ориентирован на подготовку будущей медицинской сестры, свободно владеющей професси-

ональными компетенциями, готовой к осуществлению профессиональной деятельности, способной к самообразованию, совершенствованию и профессиональному росту [3].

В рамках ФГОСа-3 одним из приоритетных направлений профессионального образования является формирование *практической компетентности* у будущих медицинских сестёр, представленное как интегральное качество личности, характеризующееся готовностью и способностью синтезировать совокупность профессиональных знаний, умений, навыков практического опыта и профессионально-важных качеств личности при осуществлении профессиональной деятельности в условиях практического здравоохранения. Основываясь на мнении академика А.М.Новикова [5], мы рассматриваем практическую компетентность как совокупность ключевых и профессиональных компетенций в действии.

В практике профессионального образования педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями [2]. Ведь зачастую, обладая достаточно хорошим уровнем профессиональной подготовки (профессиональные знания, умения выполнять манипуляции), будущие медицинские сестры испытывают трудности при осуществлении деятельности в реальных условиях практического здравоохранения, особенно в отделениях неотложной медицинской помощи (реанимационно-анестезиологические отделения, хирургический стационар и т.п.), где в экстренных

условиях, проявив свою практическую компетентность, они должны самостоятельно принять решение в возникшей проблемной ситуации и, работая в команде, реализовать его за короткий промежуток времени и нести при этом ответственность за совершенные действия.

Реализацию данных приоритетов считаем возможным за счет создания практикоориентированной образовательной среды [1] при применении имитационных методов обучения в виде поэтапного, систематического внедрения методов *неигрового* (ситуационного: решение ситуативных и производственных задач, анализ конкретных ситуаций, разбор корреспонденции, действие по инструкции, выполнение имитационных упражнений) и *игрового* (симуляционного: ролевое разыгрывание ситуаций, игровой тренинг, ролевые и деловые игры) обучения, способствующих активизации и интенсификации учебно-познавательной деятельности будущих медицинских сестёр.

Методы *симуляционного обучения* применяются в последнее десятилетие при подготовке медицинских специалистов во всем мире (Abbey L.M., Arnold P., 2003; Acosta E., Liu A., 2007), и актуальны в России (С.А.Булатов, 2012; К.А.Муравьев, А.Б.Ходжаян, С.В.Рой, 2011; А.В.Федоров, М.Д.Горшков, 2010) как наиболее эффективные методы по приобретению навыков практического опыта за счет отработки манипуляций на симуляторах (фантомах и муляжах); формированию профессиональных умений действовать в экстремальных ситуациях, оказывать помощь пациенту в тех ситуациях, когда отработка навыков на пациентах невозможна [4].

В условиях реформирования здравоохранения, с появлением новых высокотехнологичных методов лечения и проведением манипуляций и операций по нанотехнологиям, симуляционные методы являются актуальными, так как формирование навыков практического опыта в силу сложности и невозможности отработки на пациентах осуществляются в специально созданных симуляционных условиях без участия самого пациента, что способствует решению проблемы причинения вреда здоровью пациентов при выполнении манипуляций и профилактике стресса у будущих медицинских сестёр. За счет игрового характера процесса обучения и создания условий, имитирующих профессиональную среду, будущие медицинские сестры овладевают основами учебно-профессиональной деятельности через трансформацию учебно-познавательной в квазипрофессиональную деятельность посредством системы имитационных методов неигрового (ситуационного) и игрового (симуляционного) обучения.

Трансформация *учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную* осуществляется путем последовательного внедрения методов неигрового (ситуационного) обучения в комбинации их с методами игрового (симуляционного) обучения при формировании общих и профессиональных компетенций, а трансформация её в учебно-профессиональную деятельность, в процессе которой совершенствование профессиональных компетенции происходит при овладении навыками самостоятельного практического опыта, осуществляется при работе в условиях учебно-симуляционного центра или в

отделениях практического здравоохранения. Для эффективности данного процесса трансформации одним из необходимых условий является систематичность, последовательность и реализация педагогических условий внедрения имитационных методов обучения.

При реализации системы имитационных методов обучения для формирования практической компетентности были выделены основные этапы:

– Первый – *учебно-познавательный этап* – формирование учебно-познавательной деятельности посредством знакомства с субъектами, средствами, способами и условиями будущей профессиональной деятельности – в процессе организации которой происходит овладение общими и профессиональными компетенциями (теоретические знания, и практические умения и навыки) посредством методов ситуационного обучения (метод решения и самостоятельное проектирование типовых и ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения и действия по стандартам т.п.).

– Второй – *учебно-практический этап*, где происходит формирование и совершенствование компетенций, необходимых для осуществления квазипрофессиональной деятельности. Предлагаем дальнейшее внедрение методов ситуационного обучения с переходом на комбинированное сочетание их с методами игрового обучения. Организация образовательного процесса по изучению профессионального модуля в данном случае осуществляется в условиях кабинетов доклинической практики и учебно-симуляционного центра, оборудованного с создани-

ем условий профессиональной среды (процедурный кабинет, перевязочная, операционная, палата интенсивной терапии т.п.), где студенты формируют профессиональные навыки по выполнению различных технологий медицинских услуг, необходимых для дальнейшей практической деятельности.

– Третий – *учебно-профессиональный этап* – уровень формирования учебно-профессиональной деятельности, где развитие и совершенствование общих и профессиональных компетенций у будущих медицинских сестёр происходит в процессе организации учебных и производственных практик в учебно-симуляционном центре и в отделениях медицинских организаций.

Формирование практической компетентности осуществляется на основе компонентов:

– *мотивационно-целевого* (осознание важности и престижа работы медицинской сестры, принятие ценностей профессиональной деятельности; жизненные установки: намерения и склонности, связанные с избранной профессиональной деятельностью, стремление работать по специальности с преобладанием мотивов, обеспечивающих эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности);

– *когнитивного* (понимание учебного материала, познавательная активность (осмысление, анализ, классификация, обобщение, преобразование учебной информации), анализ самостоятельной деятельности);

– *деятельностного* (высокий уровень практических действий; степень сформированности когнитивных,

конструктивных и коммуникативно-организационных умений);

– *рефлексивно-оценочного* (формирование оценочного отношения к результатам собственной деятельности и установка на самосовершенствование).

Для выявления уровня сформированности компонентов практической компетентности у будущих медицинских сестёр (мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-оценочного) высокий (творческий), средний (продуктивный), низкий (репродуктивный), которые затем мы объединили в интегральный показатель «практическая компетентность»), необходима разработка контрольно-оценочных средств в виде тестовых заданий, условий ситуационных задач и конкретных ситуаций с эталонами ответов, сценарии ролевых и деловых игр и т.п..

Модульно-компетентностный подход как основа ФГОС позволяет осуществлять интеграцию теоретического и практического обучения и в пределах одного модуля (выступающего целостной единицей образовательного стандарта по специальности или образовательной программы учебного заведения) осуществляется комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования конкретной компетенции, которая обеспечивает выполнение конкретной трудовой функции, отражающей требования рынка труда [6]. Профессиональный цикл по специальности «Сестринское дело» состоит из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, в процессе которых осуществляется комплексное овладение общими и профессиональными компетен-

циями, а деятельность преподавателей общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей направлена на тесное межпредметное взаимодействие дисциплин и модулей за счет интеграции преподавания, при формировании практической компетентности будущих медицинских сестёр, предполагающая последовательное наращивание знаний по горизонтали, прогрессивное возрастание их по вертикали с учетом применения их в практической деятельности.

Таким образом, формирование практической компетентности у будущих медицинских сестёр в совокупности с мотивационно-целевым, когнитивным, деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами осуществляется в процессе трансформации учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную через квазипрофессиональную за счет создания условий имитации при поэтапном и систематичном применении имитационных методов игрового (ситуационного) и игрового (симуляционного) обучения, где профессиональная деятельность медицинской сестры смоделирована как система разрешения проблемных ситуаций, ситуационных задач в контексте основных приоритетов модульно-компетентностного, личностно-деятельностного и контекстного подходов и принципов профессионального обучения.

#### **Источники:**

1. Двойников С.И. Пути повышения качества подготовки специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием: сборник материалов Все-

российской научно– практической конференции. Казань: Медицина, 21-22 мая 2009. 322 с. С. 4-8.

2. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество, 2007. № 10. С. 361-365.

3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2001г. № 1756 / Сборник нормативных правовых документов. Москва, 2002.

4. Муравьев К.А., Ходжаян А.Б., Рой С.В. Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент // Фундаментальные исследования, 2011. № 10 (часть 3). С. 534-537.

5. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.

6. Семакова В.В. Дидактическая модель интегрированного курса «Физика и электротехника» для студентов ссуз // Дидактическая модель интеграции естественно-математической и общепрофессиональной подготовки на основе компетентностного подхода: научно-методическое пособие / под научн. ред. С.Ю.Грузковой, Н.А.Читалина. Казань: Издательство «Данис», 2012. С. 53-66.

#### **References:**

1. Dvoynikov S.I. Puti povыsheniya kachestva podgotovki specialistov so srednim medicinskim i farmacevticheskim obrazovaniem: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno– prakticheskoy konferencii. Kazan': Medicina, 21-22 maya 2009. 322 s. S. 4-8.

2. Ibragimov G.I. Kompetentnostny'y podhod v professional'nom obrazovanii // Obrazovatel'ny'e tehnologii i obsch'estvo, 2007. № 10. S. 361-365.

3. Konceptsiya modernizacii Rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010g. Rasporyajenie Pravitel'stva Rossiyskoy

Federacii ot 29.12.2001g. № 1756 / Sbornik normativny'h pravovy'h dokumentov. Moskva, 2002.

4. *Murav'ev K.A., Hodjayan A.B., Roy S.V.* Simulyacionnoe obuchenie v medicinskom obrazovanii – perelomny'y moment // *Fundamental'ny'e issledovaniya*, 2011. № 10 (chast' 3). S. 534-537.

5. *Novikov A.M.* Metodologiya obrazovaniya. M.: E'gves, 2002. 320 s.

6. *Semakova V.V.* Didakticheskaya model' integrirovannogo kursa «Fizika i e'lektrotehnika» dlya studentov ssuz // *Didakticheskaya model' integracii estestvenno-matematicheskoy i obsch'eprofessional'noy podgotovki na osnove kompetentnostnogo podhoda: nauchno-metodicheskoe posobie / pod nauchn. red. S.YU.Gruzkovoy, N.A.CHitalina.* Kazan': Izdatel'stvo «Danis», 2012. S. 53-66.

*Зарегистрирована: 11.11.2013*

УДК [371.13+378.6]:7,8

## КАЗАНСКАЯ ДУХОВНАЯ АКАДЕМИЯ И ЕЁ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ

*Л.Т.Файзрахманова*

*В статье освещаются музыкальные традиции Казанской Духовной академии, показано их значение для развития музыкальной культуры и образования в Казанской губернии в XIX-начале XX вв.*

**Ключевые слова:** *Казанская Духовная академия, церковное хоровое пение, музыкально-педагогическое образование.*

Значимая роль в воздействии на процессы общегуманитарного развития казанского общества принадлежит, наряду с университетом, Казанской Духовной академии. Эти высшие учебные заведения Казани во многом определяли и формировали культурное пространство региона, влияли на становление образования в Казанской губернии в XIX в., в том числе способствовали созданию прочного основания для формирующейся системы подготовки учительских кадров, оснащенных знаниями и методами музы-

кально-просветительской деятельности в системе общего образования.

Если в Казанском университете деятельность штатных педагогов-музыкантов и любителей музыки из числа профессоров и студентов оказывала влияние на закрепление традиций светской «европейской музыкальной практики» (Е.Порфирьева), то в Казанской Духовной академии, возникшей на основе духовной семинарии и являвшейся, по определению П.Знаменского, «местом высшего богословского образования и рассадни-

ком учителей для других ближайших семинарий» [3, с.1], – сложились музыкальные каноны иного рода.

История Казанской Духовной академии делится на два периода: 1797-1818 гг. и 1842–1921 гг. В царствование Павла I Казанская семинария была наделена полномочиями Духовной академии для восточного духовно-учебного округа (объединившего 6 духовных семинарий – астраханскую, тобольскую, нижегородскую, вятскую, тамбовскую, иркутскую); она являлась таковой до 1818 г., когда вновь была переведена в статус семинарии с подчинением Московской Духовной академии. Однако, как пишет П.Знаменский, усилившаяся «пропаганда» ислама и активный процесс «массовых отпадений крещеных татар от православия в мухамеданство» послужили основанием для возрождения Казанской духовной академии в Казани в 1842 г. [3, с.5]. В академии учредили два отделения – низшее и высшее. В соответствии с направлением деятельности введены были кафедры: богословских наук, философии, словесности, гражданской (всеобщей и русской) истории и греческого языка, физико-математических наук. Преподавательский состав поначалу был сформирован из воспитанников Киевской и Московской академий; в дальнейшем, после первых выпусков Казанской академии, на преподавательскую работу были приглашены лучшие из ее выпускников.

Вся жизнь в академии определялась Уставами, которых в ее истории было несколько. В период действия первого устава в 1844 г. были собраны сведения по семинариям округа и принято решение ввести программы

«преподавания инородческих языков, ... сообразно с местными потребностями округа», а именно – преподавание турецко-татарского языка с арабским и монгольского с калмыцким [4, с.5]. Помимо указанных в академии изучались древнееврейский, немецкий и французский языки. Студенты имели возможность выбирать языки для изучения из академического лингвистического «набора». Сверх дисциплин, назначенных уставом для всех духовных академий, в Казанской были учреждены «особые кафедры для преподавания языков, употребляемых языческими народами в сибирских и других епархиях Казанского округа» [3, с.7]. На этих отделениях кроме языков преподавались «миссионерская педагогика, этнография с историей и подробным изложением верований тех или других инородцев» [4, с.11]. П.Знаменский отмечает, что академическое образование по составу дисциплин носило энциклопедический характер, однако с «уклонением в сторону богословско-философской специальности». Студент занимался всеми академическими науками, а по окончании курса должен быть готов преподавать любой из изучаемых предметов по усмотрению начальства [5, с. 266]. В соответствии с требованиями времени, в академии была учреждена кафедра естественных наук, где профессор Казанского университета П.Вагнер преподавал естественную историю и начала медицины. В 1869 г. вступил в действие новый устав, по которому Духовная академия должна была быть не только богословской высшей школой, но и своего рода педагогическим институтом Духовного ведомства. В связи с этим в академии была открыта



кафедра педагогики (1868 г.) [4, с.17]. Заметный след в преподавании педагогической науки в академии оставил профессор А.Дружинин. В работе со студентами он опирался на труды известных русских ученых П.Каптерева, К.Ушинского, Н.Пирогова, а также работы зарубежных авторов [6, оп.1, д. 11450, л.22]. В его программе были отражены вопросы теории и истории воспитания, студентов знакомили «с главнейшими системами западноевропейской педагогики», рассматривались современные методы воспитания. Студенты не только слушали лекции, где «теоретические чтения обнимали ... как вводные сведения, так и общее учение о воспитании (т.н. «общая педагогика») ..., учение об отдельных сторонах воспитательной деятельности (воспитании физическом, умственном, эстетическом, нравственном и религиозном)» [6, оп.1, д. 11450, л.22], но и вовлекались в научно-исследовательскую работу в процессе подготовки рефератов.

В «Отчете о преподавании педагогики студентам второго курса Императорской Казанской Духовной Академии» (от 1 июня 1916 г.) экстраординарный профессор А.Дружинин рекомендует учебные пособия для написания рефератов: П.Соколов «История педагогических систем» (Петроград, 1913 г.), М.Демков «История русской педагогики в трех частях» (Петроград-Москва, 1899-1909 гг.), П.Каптерев «История русской педагогики» (Петроград, 1910 г.) и др. [6, оп.1, д. 11368, л.25]. Курс педагогики, как и всякий другой в академии, завершался экзаменационными испытаниями. В предложенной А.Дружининым «Программе для испытаний студентов по педаго-

гике» (22 мая 1919 г.) наряду с другими отражены также вопросы, относящиеся к эстетическому воспитанию, среди них: виды и степени красоты; условия благотворного влияния эстетических впечатлений на человека; восприимчивость детей к эстетическим впечатлениям; средства и приемы эстетического воспитания в семье и школе [6, оп.1, д. 11368, л.25]. В другом архивном документе, озаглавленном «Об экзаменационных программах преподавателей», представлен вариант «Программы по педагогике» А.Дружинина для студентов 4 курса, где видно, что в академии основательно готовили не только к церковной богослужбной, но и к педагогической деятельности, что определяло содержание и многопредметность академической программы [6, оп.1, д.10980, л.43 об.].

Устав 1884 г. внес новые преобразования, установив два отделения, где изучались общие для всех студентов предметы – богословские науки, педагогика, психология. Остальные дисциплины были разделены на относящиеся к словесным и историческим наукам. Третью группу представляли миссионерские курсы, разделявшиеся на два отделения – татарское и монгольское [7, с.246]. Изучение миссионерских дисциплин не было обязательным для всех и согласовывалось с интересами студентов.

В жизни студентов Духовной академии среди других занятий церковная музыка занимала свое необходимое и определенное место. Однако в «Сведениях ... о лицах, состоящих на службе при Казанской Духовной Академии» (1872 г.), а это ректор и его помощники, преподаватели, другие должностные лица (врач, хозяйственный распоряди-

тель и др.), каких-либо штатных музыкантов, регента или учителя пения не числилось [6, оп.1, д. 6423, л.2-3об.]. При знакомстве с аттестатами выпускников академии и годовыми учебными ведомостями указаний на специальные музыкальные дисциплины также не обнаружено. Вместе с тем, хорошее пение было органичной частью церковной службы, в которой участвовали воспитанники академии, как пишет П.Знаменский, богослужбное «чтение сопровождалось общим пением тропарей, канонов и заключительных молитв». Руководители академии заботились о постановке церковного пения в стенах старейшего учебного заведения. В академических архивах сохранился документ – «доклад» от 7 сентября 1817 г. регента Ф.Казанского, в котором сообщается: «отобрали из учащихся академии, имеющих голоса (дисканты и альты), которых нужно обучить пению (певческому предмету)». Далее изложена просьба освободить этих учащихся «от академических классов на 6 месяцев для обучения пению» [6, оп.1, д.17, л.9].

Усилиями руководства и студентов был создан академический хор, который во время торжественных служб, совершавшихся «большею частию одним их академических архимандритов, привлекал прекрасным осмысленным пением в ... академическую церковь много усердных богомольцев» [5, с.26]. П.Знаменский пишет, что «чтение и пение при богослужении лежало на самих студентах. Первое на всех по очереди, второе на певцах студенческого хора. ... Певчие были постоянные. Несмотря на небольшое число студентов, из них всегда выискивалось достаточное число хороших

любителей церковного пения, которым можно было наполнить даже два клироса, не переводились и знающие регенты...». Среди студентов академии, выполнявших регентские обязанности, названы Е.Соколов 1 курса, А.Воздвиженский 2 курса, В.Крылов 5 курса, В.Годяев 6 курса, В.Орлов 7 курса, В.Боголюбов 8 курса и др. За свою службу певчие ничего не получали, кроме благодарности начальства и подарков от некоторых ректоров за праздничные концерты; «но вставши на клирос, студент тем самым обязывался уже не опустительно исполнять свои певческие обязанности, надобно сказать, весьма нелегкие, потому что академический хор исполнял много нотного пения и должен был часто делать спевки. Особенно трудными... были страстная и пасхальная недели, в течение которых от частых спевков и церковных служб певчие совершенно выбивались из сил и теряли голоса. В каждом почти курсе находились певцы с истинно артистическими талантами и любовью к своему делу; от того пение академического хора пользовалось лестной известностью в городе и привлекало в академическую церковь немало публики. Вполне хорошие голоса встречались нечасто, но недостаток их в хоре счастливо вознаграждался искусством и осмысленностью в исполнении каждой церковной песни. Службы церковные совершались ... с участием всех монашествующих наставников и студентов, и хору был полный простор заявлять свое искусство» [5, с.183]. Академический хор сопровождал все торжественные церемонии, происходившие в академии. Одним из таких значительных событий был акт, посвященный 25-летию

Духовной академии, где в торжественной речи были названы имеющиеся достижения и обрисованы перспективы развития учебного заведения. Торжество сопровождалось пением хора, исполнившим в заключение духовный концерт «Благословен Господь Бог Израилев» [3, с.319].

В первый период существования академии (до середины XIX в. и последующих реформ 1860-х годов), студенты вели замкнутый образ жизни, воспитанникам не велено было участвовать «в каких-нибудь общественных удовольствиях вроде театра», не поощрялись знакомства и связи с городским обществом [5, с. 192]. Описанный порядок академической жизни начал меняться со второй половины 1850-х годов. Обновление старых правил в академии повлекло за собой изменения дисциплинарных требований к студентам: «с 1854 года студенты стали открыто выписывать себе журналы и газеты... Завелась музыка, ...4 скрипки и флейта. В 1856 году у студента 8 курса Ф.Ливанова появились гусли, а немного спустя и фортепиано. ... В 6 и 7 курсах обнаружилось хорошие танцоры – Абрамович, Калатузов, Залесский, которые сделались учителями в танцевальном искусстве других. По праздничным вечерам... на всякий случай подальше от начальства, студенты затевали целые балы с музыкой и танцами, причем европейские танцы перемежались с кавказским казачком ставропольских студентов и с русской присядкой» [5, с.200]. И все же студенческие развлечения, как и вся жизнь в академии, были регламентированы (параграфы 45 и 46 академической инструкции для старших). В часы отдыха студентам не воспрещались

невинные занятия – чтение, рукоделие и пр., пение же духовных и церковных песнопений вменялось даже в обязанности, «но положительно запрещено было пение светских песен и романсов, грубые удовольствия и хмельные напитки, карты, табак. Пустые разговоры. Ссоры и перебранки и чтение пустых книг» [5, с.176]. Музыкальные занятия студентов в часы отдыха (пение духовных сочинений), были естественным продолжением их богослужебного регламента (утренние и вечерние молитвы, репетиции в церковном хоре, пение на клиросе во время богослужения и др.). Интерес к церковной музыке поддерживался у воспитанников академии не только на занятиях хора, но и в процессе изучения вопросов истории и теории русского хорового искусства. Так в «Программу чтений по литургии» (1894-95 уч. г.), разработанную доцентом академии В.Нарбековым, включен раздел «О составных частях православного богослужения», в котором представлены вопросы теории и истории церковного пения: «О песнопении, как составной части богослужения. Разные виды песнопений в древней церкви. Историческое развитие песнопений в православном богослужении. Общий характер славянского песнопения. Пение – как музыкальная форма внутреннего благополучия. Происхождение и история христианского пения. Богослужебное пение в России. Происхождение и разные виды русского богослужебного пения» [6, оп. 1, т. 7, д. 9365, л.81]. Помимо лекционных теоретических и хоровых практических занятий студенты академии приобретали навыки научной деятельности, выбирая среди других темы, относя-

щиеся к теории или истории русского хорового искусства. Примером может служить тема сочинения студента 6 курса В.Годяева «О пении в Русской церкви вообще и в частности крюковым и линейном» [3, с.310]. Развитию и пропаганде традиций русской церковной хоровой культуры способствовала деятельность выпускников академии, известных ученых и деятелей российского образования, обладавших широкими знаниями и разнообразными творческими дарованиями. Среди них – воспитанник академии, в будущем известный ученый-историк П.Знаменский (1836-1917 гг.). По окончании академического курса в 1860 г. был направлен на кафедру философии в самарскую семинарию, а через год назначен в академию сначала на кафедру математики, а затем переведен на кафедру русской гражданской и церковной истории [4, с.90]. Одновременно П.Знаменский преподавал на историко-филологическом факультете Казанского университета (с 1865 г.). В 1875 г. ученому было доверено возглавить научную комиссию, созданную для описания рукописей Соловецкого монастыря, 1593 манускрипта которого были перевезены в 1855 г. в Казанскую духовную академию, и среди которых было немало рукописей церковного пения. К работе с ними был привлечен С.Смоленский (1848-1909 гг.), составивший каталог этих древних рукописей и в дальнейшем опубликовавший описание их в академическом журнале «Православный собеседник» (1887 г.). Другим известным трудом ученого является «Азбука знаменного пения» («Извещение о согласнейших пометах» старца А.Мезенца (изд. С.Смоленский, Казань, 1888, с обшир-

ным ценным введением). В примечаниях к «Азбуке» автором изложены особенности крюковой (или безлинейной) нотации в ее окончательно сложившемся к концу XVII в. виде.

Другой известный выпускник духовной академии, деятельность которого имела определяющее влияние на развитие народного образования и музыкального просветительства в Казанском учебном округе, был Н.Ильминский (1822-1891 гг.), окончивший физико-математическое отделение Казанской Духовной академии (1846 г.) и преподававший там же естественно-научные дисциплины, историю философии и древнееврейский язык. В 1851-1854 гг. впервые в истории Духовной Академии ее выпускник был направлен в научную командировку на Ближний Восток (Египет, Палестина, Сирия, Турция) для изучения ислама и восточных языков. По возвращении в 1854 г. из долгосрочной командировки Н.Ильминский становится одним из инициаторов открытия миссионерских отделений в академии. Миссионерский проект и деятельность Н.Ильминского были направлены на сближение различных слоев населения путем просвещения, под которым, в первую очередь, понималось распространение христианско-православных идей. Вместе с тем, Н.Ильминский стремился приобщить нерусские народы к русской, а через нее и к европейской культуре, и одновременно сделать доступными для русских культурные ценности других народов России. Он разработал систему православного просвещения нерусских народностей на основе родного языка, считая его «основанием и первостепенным орудием школьного

образования», а главную роль в этом процессе отводил народной начальной школе [4, с.437]. В начальной «инородческой» школе Н.Ильминского, в созданной им Учительской семинарии с «интернациональным» составом учащихся, а также в Казанском Учительском институте большое значение придавалось урокам церковного хорового пения, практическое освоение которого было поставлено на профессиональный уровень музыкантом, педагогом и ученым – С.Смоленским, его учениками и последователями.

На рубеже XIX–XX вв. Казанская Духовная академия, значимость которой сопоставима со статусом Казанского университета в российской культуре и образовании, сохраняла и развивала также традиции русского церковного хорового искусства:

– в художественной практике академического церковного хора, выступления которого высоко оценивались профессиональными казанскими музыкантами и рядовыми слушателями;

– в музыкально-просветительской деятельности выпускников академии, работавших в различных учебных заведениях Казанского учебного округа;

– в научно-исследовательской деятельности С.Смоленского, привлеченного П.Знаменским (выпускником и преподавателем Духовной академии) к описанию, изучению и «раскодированию» рукописей Соловецкого монастыря, к научной работе, в результате которой появились известные «примечания» к «Азбуке» с изложением особенностей древнерусской крюковой (безлинейной) нотации;

– в музыкально-просветительской деятельности учителей пения

– выпускников С.Смоленского, работавших в «инородческих» школах Н.Ильминского и других общеобразовательных учебных заведениях, где на школьных занятиях церковного пения вместе с целями религиозно-нравственного воспитания ставились задачи по привитию учащимся основ хорового искусства.

#### *Источники:*

1. *Исаков А.П., Исаков Е.П.* Летопись Казанского Государственного университета. Казань: ООО дизайн-студия «МИАН», 2004. 488 с.

2. НА РТ фонд 977 Казанский университет (Правление, Совет и др.) [д. 11758].

3. *Знаменский П.В.* История Казанской Духовной академии. Вып. 1. Казань: Типография Императорского университета, 1891.

4. *Знаменский П.В.* История Казанской Духовной академии. Вып. 2. Казань: Типография Императорского университета, 1892.

5. *Знаменский П.В.* История Казанской Духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842–1870 годы). Вып. 3. Казань, Типография Императорского университета, 1892.

6. НА РТ фонд 10 Казанская Духовная академия [оп.1, д. 11450, д. 11450, д. 11368, д. 11368, д. 10980, д. 6423, д.17; оп. 1, т. 7, д. 9365].

7. *Терновский С.* Историческая записка о состоянии Казанской Духовной Академии после ее преобразования (1870–1892 гг.). Казань: Типография Казанского Императорского Университета, 1892.

#### *References:*

1. *Isakov A.P., Isakov E.P.* Letopis' Kazanskogo Gosudarstvennogo universiteta. Kazan': ООО dizayn-studiya «MIAN», 2004. 488 s.

2. NART fond 977 Kazanskiy universitet (Pravlenie, Sovet i dr.) [d. 11758].
3. *Znamenskiy P.V.* Istoriya Kazanskoj Duhovnoy akademii. Vy'p. 1. Kazan': Tipografiya Imperatorskogo universiteta, 1891.
4. *Znamenskiy P.V.* Istoriya Kazanskoj Duhovnoy akademii. Vy'p. 2. Kazan': Tipografiya Imperatorskogo universiteta, 1892.
5. *Znamenskiy P.V.* Istoriya Kazanskoj Duhovnoy akademii za pervy'y (doreformenny'y) period eya susch'estvovaniya (1842-1870 gody'). Vy'p. 3. Kazan', Tipografiya Imperatorskogo universiteta, 1892.
6. NART fond 10 Kazanskaya Duhovnaya akademiya [op.1, d. 11450, d. 11450, d. 11368, d. 11368, d. 10980, d. 6423, d.17; op. 1, t. 7, d. 9365].
7. *Ternovskiy S.* Istoricheskaya zapiska o sostoyanii Kazanskoj Duhovnoy Akademii posle ee preobrazovaniya (1870-1892 gg.). Kazan': Tipografiya Kazanskogo Imperatorskogo Universiteta, 1892.

*Зарегистрирована: 28.11.2013*

УДК 316.6

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ВИКТИМНОСТИ

*Т.Н.Баширова*

*В статье приведены результаты исследования особенностей ценностных ориентаций студентов, склонных к виктимности. Представлены новые исследовательские данные о структуре ценностных ориентаций студентов с высокой склонностью к виктимности, наглядно продемонстрировано ее отличие от ценностных ориентаций студентов, не склонных к виктимности, как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных предпочтений.*

**Ключевые слова:** *виктимность, склонность к виктимности, структура ценностных ориентаций.*

Виктимология представляет собой междисциплинарную область знаний, которая в качестве предмета исследования изучает жертвы в широком смысле этого слова и все с ней связанное. Виктимность человека – его повышенная предрасположенность становиться жертвой различных отрицательных факторов (несчастных

случаев, стихийных бедствий, катастроф и др.). Важно подчеркнуть, что виктимность является внутренним качеством жертвы, проявляющимся при определенных условиях в виде виктимного поведения. Таким образом, «виктимальный потенциал» переходит в «виктимальный детерминизм» [5; 7]. По данным исследователя

О.О.Андронниковой, тип виктимного поведения во многом определяется индивидуально-психологическими (склонность к риску, тревожность, неустойчивая самооценка, радикализм, подозрительность), психофизиологическими особенностями (половая дифференциация) и индивидуальным опытом (агрессивное поведение родителей) [1].

В настоящее время многие исследователи отмечают рост интереса к проблеме виктимности личности. Исследования в данном направлении являются актуальными и социально значимыми, так как виктимологическое направление по выявлению латентной виктимности и предупреждению ее перехода в виктимное поведение является гуманным и перспективным, идущем в русле гуманизации общества. Это положение подтверждается появлением новых отраслей научного знания – социально-педагогическая виктимология, психология девиантного поведения. При этом данная проблема представляется нам из разряда сложных, так как связана с проблемами поведенческой активности, саморегуляции, с одной стороны, и внутреннего мира личности, его ценностно-мотивационной ориентацией, с другой, которые образуют единый континуум, а если руководствоваться выдвинутым К.Левином принципом психологического единства личности и окружающего ее мира, представляют неразрывное единство формы и содержания [2].

Между тем в отечественной психологии до сих пор относительно мало экспериментальных данных по

теме виктимного поведения личности в русле социально-психологических исследований. В основном изучение ведется на материале криминалистических данных. Однако в условиях виктимизации населения, о которой заявляет ряд исследователей [1; 6], практическая потребность в исследованиях данной проблемы возрастает. В число первостепенных задач входит профилактика виктимизации, что возможно только при учете конкретных особенностей виктимного поведения и внутренних детерминант его обуславливающих конкретной социальной группы. Таким образом, необходимы исследования, направленные на изучение потенциальной виктимности, на основании которых будет разрабатываться система целевых превентивных мероприятий, направленных на предотвращение данного поведения. Эффективность мероприятий при этом зависит от того, насколько успешно произошло разрушение ригидных паттернов виктимного поведения.

Рассматривая студентов как особую социальную группу, необходимо отметить среди ее специфических особенностей в силу возраста и проблем личностно-профессионального формирования, их уязвимость. Согласно данным Центра по исследованию самоубийств ВОЗ, самый высокий уровень самоповреждающего поведения среди женщин отмечается в 15-24 лет, а среди мужчин – в возрасте 12-34 лет [4]. Поэтому на данном этапе вырисовывается важность изучения ценностно-мотивационной системы студентов во взаимосвязи с их склонностью к виктимности.

Учитывая распространённость явления виктимной деформации личности и его тенденции, важность его всестороннего рассмотрения для решения задач прикладной психологии и социальной психологии, разработки мер по профилактике, а также актуальность его для решения проблем личностно-профессионального становления студентов, мы организовали данное исследование. Его целью являлось выявление специфики ценностно-мотивационной структуры личности студентов, склонных к виктимному поведению.

В задачи исследования входило: а) выявление особенностей ценностно-мотивационного блока студентов, склонных к виктимному поведению; б) анализ полученных мотивационных блоков у студентов, склонных к виктимному поведению; в) сравнение структуры мотивационных блоков, характерных для студентов, склонных и не склонных к виктимному поведению.

Выдвинута основная гипотеза: структура типов мотивации отличается у студентов, склонных к виктимному поведению, по сравнению со студентами, не склонными к виктимному поведению. Эти отличия не являются случайными и объясняются особенностями данной группы.

Для исследования ценностно-мотивационных особенностей применялись методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации В.Н.Карандышева, С.В.Реттгес), а также опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н.Орел). Результаты опроса обрабатывались

с помощью общей статистики (пакет STATISTICA 6.0). Общая выборка исследования составила 912 студентов (24% – юношей и 76% девушек) в возрасте от 18 до 26 лет. Согласно методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) из 912 студентов склонность к той или иной форме виктимного или саморазрушающего поведения выражена у 18,6 % исследуемых студентов.

Мы сгруппировали отдельные ценности в блоки мотиваций согласно теоретической модели Ш.Шварца и подсчитали средние значения по типам мотиваций отдельно для выборки студентов, склонных к виктимному поведению и не склонных к таковому. Для студентов, склонных к виктимному поведению, с точки зрения уровня нормативных идеалов, наиболее значимыми по результатам ранжирования оказались безопасность, самостоятельность и универсализм. Это характеризует данных студентов как ориентированных на стабильность общества и взаимоотношений, социальный порядок, безопасность, взаимопомощь, чувство принадлежности, здоровье, понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Также для них значимо на уровне нормативных идеалов потребности в самоконтроле и самоуправлении, в автономности и независимости.

Однако данные, полученные по другим методикам, а также структурный анализ данных ценностей ориентируют нас на то, что часть из перечисленного нами списка носит чисто декларативный характер. Согласно те-



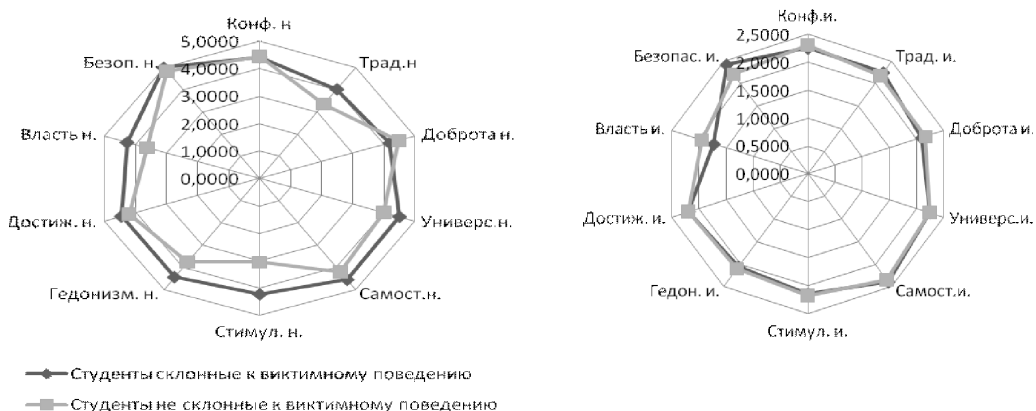
ории динамических отношений между ценностными типами Ш.Шварца, в которой описывается концептуальная организация системы ценностей, три доминирующие ценности – безопасность, самостоятельность и универсализм – относятся к разным типам. Так, самостоятельность и безопасность относятся к противоположным полюсам одной оси: самостоятельность включена в категорию «Открытость изменениям», а безопасность отнесена к полярной категории «Консерватизм». Данный расклад ценностных предпочтений у студентов, склонных к виктимному поведению, по мнению Ш.Шварца, образует конкурирующие ценностные типы и может вступать в конфликт, что часто детерминирует противоречивость, полярность поведения лиц данной группы. Универсализм расположен на второй оси измерения, относясь к категории «Самотрансцендентность» в противоположность категории «Самовозвышение», что тоже, вероятно, имеет значение в качестве психологического механизма адаптации к социально одобряемым формам поведения.

На основании вышеприведенного анализа можно сделать вывод о том, что, несмотря на интегрированность ценностей, структура ценностных ориентаций на нормативном уровне у студентов, склонных к виктимному поведению, имеет противоречия, обусловленные наличием равносильных по значимости, но разнонаправленных по вектору ценностных приоритетов.

Для студентов, не склонных к виктимному поведению, приоритетными

ценностями являются безопасность, доброта и конформность. По теории динамических отношений между ценностными типами Ш.Шварца, данные ценности относятся к смежным областям – «Консерватизму» и «Самотрансцендентности». Можно отметить, что отношение к наиболее значимой ценности «Безопасность» на уровне нормативных идеалов у студентов, склонных и не склонных к виктимному поведению, совпадает. В условиях нестабильности мира она является универсальной потребностью. Рассматривая уровень нормативных ценностей, наименее значимых по результатам ранжирования для студентов, склонных к виктимному поведению, это такие ценности, как традиции, доброта и стимул. А для контрольной группы наименее значимыми нормативными ценностями явились такие ценности, как стимул, традиции и власть. Следует подчеркнуть, что власть была отнесена к наименее значимым ценностям, вероятно, по той причине, что, во-первых, данный замер был ориентирован на нормативные ценности, а стремление к власти в нашем традиционном по своему культурно-историческому укладу обществе не приветствуется, во-вторых, мы не можем исключить из внимания фактор ориентации на социально желательные ответы.

Ранговые расхождения (на 2 ранга и более) были выявлены по отношению к следующим ценностям: конформность, доброта, универсализм, самостоятельность, стимул и гедонизм (рис. 1).



**Примечание:** н. – уровень нормативных идеалов, и. – уровень индивидуальных приоритетов.

Рис. 1. Выраженность ценностей уровня нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов, склонных и не склонных к виктимному поведению

Для студентов, склонных к виктимному поведению, более значимы нормативные ценности универсализма, самостоятельности, стимула и гедонизма и менее значимы такие нормативные ценности, как конформность и доброта. Анализируя количественные показатели, достоверные различия выявлены по ценности «стимул» ( $t=2,85$  при  $p < 0,01$ ): для студентов, склонных к виктимному поведению, нормативное значение стимула достоверно более значимое, чем в контрольной группе не склонных студентов. Данные корреляционного анализа ценностей уровня нормативных идеалов по опроснику ценностей Ш.Шварца для студентов, склонных к виктимному поведению, показывают, что все ценности связаны сильными прямыми связями со всеми без избирательности и дифференцированного отношения. Так как уровень нормативных идеалов более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно

поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, можно заключить, что представления и принципы у студентов, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, слабо структурированы и размыты. Таким образом, слабоструктурированность, вероятно, зачастую определяет неразборчивое, разновекторное, вплоть до амбивалентного, поведение, не подкрепленное ценностно-смысловым содержанием.

Если первый уровень – уровень нормативных идеалов – более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, то второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления, и соотносится с конкретными поступками человека [3]. Рассмотрим второй уровень ценностных предпочтений, названный Ш.Шварцем уровнем индивидуальных приоритетов. По сравнению

с уровнем нормативных идеалов на уровне ценностных приоритетов между двумя группами значительно меньше расхождений (рис.1). Тем не менее есть несколько важных моментов. Для студентов, склонных к виктимному поведению, с точки зрения уровня личностных приоритетов, наиболее значимыми по результатам ранжирования оказались, практически идентично нормативным, безопасность, самостоятельность и конформность. По теории динамических отношений данные ценности, как и в случае с уровнем нормативных идеалов, образуют конкурирующие ценностные типы, могут вступать в конфликт и обуславливать противоречивость поведения студентов данной группы. Для студентов, не склонных к виктимному поведению, наиболее значимые ценности – это самостоятельность, конформность и универсализм. Важно отметить, что нормативную ценность универсализма сменила личностная ценность – конформизм у склонных к виктимному поведению студентов. Также при том, что выбор ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в обеих группах практически идентичен, отличие состоит в том, что у склонных к виктимному поведению студентов наиболее значима ценность безопасности (можно предположить, что в данном случае речь идет о таком феномене, как компенсация), в то время как студенты, не испытывающие проблемы с безопасностью, предпочитают универсализм в качестве важной ценности на уровне индивидуальных приоритетов.

Рассматривая группы личностных ценностей, наименее значимых по результатам ранжирования для сту-

дентов как склонных, так и не склонных к виктимному поведению, это такие ценности, как власть, гедонизм и доброта. Ранговые расхождения (на 2 ранга и более) были выявлены по отношению к ценностям: традиции и безопасность. Для студентов, склонных к виктимному поведению, данные ценности более значимы.

Результаты нашего исследования ценностей на нормативном и индивидуальном уровнях у студентов, склонных к виктимному поведению, позволили заключить, что студенты, склонные к виктимному поведению, имеют особенности ценностно-мотивационной сферы, выражающиеся в противоречивости ценностных ориентиров, слабой согласованности нормативных и личностных ценностей.

Снижение склонности к виктимности – важная задача, которую необходимо решать в процессе социализации студентов. Для эффективной работы в этом направлении необходимо не только вести разъяснительную работу и вводить меры запретительного характера, но и вести социально-психологическую работу со студентами, склонными к виктимному поведению, с целью достижения соответствия между ценностями на уровне нормативных идеалов тем ценностям, которые непосредственно определяют их каждодневное поведение.

#### ***Источники:***

1. Андроникова О.О. Социокультурные особенности виктимизации подростков. Аспирантский сборник НГПУ – 2002. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. 460с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: Переосмысление, преобразование ситуаций и психо-

логическая защита // Психологический журнал, 1994. №1.

3. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Спб.: изд-во РЕЧЬ, 2004, 72 с.

4. Материалы сайта ВЦИОМ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://wciom.ru/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/socialnye-problemy/narkomanija.html>

5. *Метелица Ю.Л.* Виктимология и судебная психиатрия // Актуальные проблемы общей и судебной психиатрии: Под ред. проф. Т.Б.Дмитриевой. Москва: ГНЦим. Сербского, 1993. С.105-117.

6. *Руденский Е.В.* Виктимологическая экспертиза качества образования: психологические и социально-педагогические аспекты. Новосибирск: Издатель, 2000. С. 6-7.

7. *Mendelsohn B., 1954 Mendelsohn B.* The origin of the doctrine of Victimology // Excerpta Criminologica, 1963. P. 239-244.

#### **References:**

1. *Andronikova O.O.* Sociokul'turny'e osobennosti viktimizacii podrostkov.

Aspirantskiy sbornik NGPU – 2002. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2002. 460s.

2. *Ancy'ferova L.I.* Lichnost' v trudny'h jiznenny'h usloviyah: Pereosmy'slenie, preobrazovanie situaciy i psihologicheskaya zasch'ita // Psihologicheskij jurnal, 1994. №1.

3. *Karandashev V.N.* Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostey lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo. Spb.: izd-vo RECH', 2004, 72 s.

4. Materialy' sayta VCIOM [E'lektronny'yu resurs] – Rejim dostupa: <http://wciom.ru/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/socialnye-problemy/narkomanija.html>

5. *Metelica YU.L.* Viktimologiya i sudebnaya psihiatriya // Aktual'ny'e problemy' obsch'ey i sudebnoy psihiatrii: Pod red. prof. T.B.Dmitrievoy Moskva: GNCim. Serbskogo, 1993. S.105-117.

6. *Rudenskiy E.V.* Viktimologicheskaya e'kspertiza kachestva obrazovaniya: psihologicheskije i social'no-pedagogicheskije aspekty'. Novosibirsk: Izdatel', 2000. S. 6-7.

7. *Mendelsohn V., 1954 Mendelsohn B.* The origin of the doctrine of Victimology // Excerpta Criminologica, 1963. P. 239-244.

*Зарегистрирована: 05.11.2013*

УДК 802.0:378.4

## ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ

**Ю.О.Тузина**

*В статье рассматриваются основные тенденции развития иноязычной подготовки студентов технического вуза в условиях интеграции образования и производства в контексте глобализации высшего образования; показаны причины актуализации внимания к профессионально-ориентированному обуче-*

*нию иностранным языкам в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов. Выделены факторы, блокирующие эффективное развитие иноязычной подготовки и, как следствие, формирование конкурентоспособного специалиста.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, содержание обучения иностранным языкам, профессионально-ориентированное обучение, профильное обучение, профессиональная активность, интеграция образования и производства.

Интенсивное развитие науки и производства, активизация инновационных процессов во всех сферах производственной деятельности, постоянная смена одних технологий другими вызывают необходимость постоянного обновления знаний специалистов технического профиля и непрерывного повышения качества их подготовки. Сегодня брошен вызов инженерно-техническому образованию, ибо оно становится основным фактором социального и экономического развития и мощным интеллектуальным и духовным ресурсом государства [3; 5; 7].

Вступление России в ВТО и формирование международного рынка труда вызвали необходимость внесения существенных изменений, прежде всего, в содержание профессиональной подготовки высокообразованных, компетентных специалистов технического профиля. Международная образовательная интеграция ставит задачу обеспечения конкурентоспособности российской системы образования на все более глобализирующемся рынке образовательных услуг, а для этого необходимо научиться говорить на одном профессиональном языке со своими зарубежными коллегами [2; 6]. Следовательно, конкурентоспособность современного специалиста определяется также и его готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Более того, необходимость поиска путей оптимизации процесса иноязычной подготовки в профессиональной подготовке специалистов технического профиля актуализируется из-за расширения экономических и производственных связей и сотрудничества современных предприятий и в целом российского гражданского общества с зарубежными странами, необходимости создания условий для профессиональной мобильности и партнерства специалистов из разных стран.

Расширение сотрудничества между странами и народами повышает востребованность на рынке труда специалистов технического профиля с высоким уровнем готовности к иноязычному профессионально-деловому общению и способностью использовать мировые информационные ресурсы. В связи с этим проблема организации иноязычной профессиональной коммуникации будущих специалистов технического профиля становится важным направлением развития педагогической науки, так как иностранный язык превращается в инструмент общения в едином информационном пространстве.

Более того, от каждой личности сегодня требуется усвоение самого широкого спектра знаний, умений и компетенций, что ориентирует российскую образовательную систему на подготовку не только профессионала

высокого уровня, но и поликультурной личности, способной к целостному и системному анализу окружающей действительности, обладающей поликультурной грамотностью и целостным научным мировоззрением [1; 4]. В этой связи особое внимание в системе профессиональной подготовки выпускника технического вуза обращается на гуманитарные дисциплины, в частности, на иноязычную подготовку.

Наши исследования показали, что эффективность иноязычной подготовки студентов в вузе во многом определяется уровнем, которого будущий студент достиг в период его обучения в общеобразовательной школе. Следовательно, в ходе наших исследований важно было рассмотреть также и современное состояние иноязычной подготовки в системе школьного образования, преподавание которого строится на основе Требований к результатам начального, основного и среднего общего образования и Фундаментального ядра содержания общего образования, которые представлены в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования второго поколения.

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 3 учебных часа в неделю для обязательного изучения учебного предмета «Иностранный язык» на этапе основного (общего) образования, 2 учебных часа в неделю для обязательного изучения учебного предмета «Иностранный язык» на этапе начального образования.

Основная школа (5-9 классы) представляет вторую ступень общего образования, на которой особенности

содержания обучения иностранному языку обусловлены динамикой развития школьников. Здесь выделяются два возрастных этапа: 5-7 и 8-9 классы. К концу обучения в основной школе (8-9 классы) усиливается стремление школьников к самоопределению. У них с неизбежностью возникают вопросы:

- продолжать ли образование в полной средней школе (10-11 классы) или в начальном профессиональном учебном заведении (колледже, техникуме и др.);
- если продолжать образование в полной средней школе, то на каком уровне – базовом или профильном;
- если на профильном уровне, то какой профиль (из предлагаемых школой) выбрать?

Помочь самоопределению школьников призвана предпрофильная подготовка, которая начинается в конце 8-го класса и продолжается в 9-го классе. Она способствует выявлению их потенциальных склонностей, способностей, готовности к выбору дальнейшего направления своего образования и к определению в нем места иностранного языка: либо в качестве одного из базовых учебных предметов, либо в качестве профильного. В рамках предпрофильной подготовки продолжается развитие иноязычной коммуникативной компетенции как цели иноязычной подготовки в единстве всех ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной/межкультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций.

Среднее (полное) образование является третьей, завершающей ступенью общего образования. Именно эта ступень в процессе модернизации об-

разования подверглась самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям [2; 4]. Социально-педагогическая суть этих изменений – обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Эти изменения являются ответом на требования современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор.

Учебные предметы федерально-го компонента представлены на двух уровнях – базовом и профильном, и для всех профилей обязательным для изучения на базовом уровне является иностранный язык. Нами был проведён анализ организации и развития профильной подготовки школьников на примере Московского района города Казани, который показал, что из 2611 учеников профильных классов 826 школьников обучаются в информационно-технологических и физико-математических классах, что составляет 31,6%. Именно они являются потенциальными студентами технических вузов.

Мы провели анкетирование среди студентов КНИТУ им.А.Н.Туполева – выпускников профильных классов информационно-технологического и физико-математического направления, и все они подтвердили необходимость и значимость дальнейшей иноязычной подготовки. Была выявлена высокая потребность студентов технического вуза в качественной ино-

язычной подготовке, которая давала бы возможность свободной письменной и устной коммуникации в предстоящей профессиональной деятельности. Студенты отмечали, что уже в период практики часто сталкивались с проблемой, что не могли передать ту или иную информацию иностранному заказчику, возникали трудности с переводом информации на иностранный язык или с иностранного языка на родной, что впоследствии приводило к торможению всей производственной деятельности.

Был выявлен также ряд факторов и противоречий, сдерживающих осуществление качественного иноязычного образования и, как следствие, формирование конкурентоспособности специалиста, востребованного на региональном и международном рынках труда. К основным можно отнести следующие:

- Реформирование профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции и увеличивающаяся востребованность специалистов, хорошо владеющих иностранными языками, вступили в противоречие с традиционно сложившимися невысокими требованиями к уровню владения иностранными языками студентами технических вузов. В то же время сегодня невозможно быть настоящим профессионалом и конкурентоспособным специалистом без углубленного знания профессионально-ориентированного иностранного языка.

- Наблюдается несоответствие содержания изучаемого материала в процессе преподавания иностранных языков современным техническим и технологическим достижениям и

требованиям к профессиональной деятельности специалиста. Следовательно, требуется профессионально-ориентированное обучение иностранному языку специалистов технического профиля, что отражается, прежде всего, в новом подходе к отбору содержания. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в профессионально-технической сфере человеческой деятельности. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

- В связи с развитием экономических связей и установлением прямых контактов с зарубежными партнерами актуализировалась необходимость повышения уровня подготовки специалистов по иностранному языку. В настоящее время требуется такой высокий уровень владения иностранным языком, который бы позволял российскому специалисту вести полноценное общение с партнерами, будь то профессиональная беседа, переговоры или работа с деловой корреспонденцией на иностранном языке. Кроме того, современный специалист, вовлеченный в сферу международной активности на предприятии, неизбежно сталкивается с необходимостью изучить целый ряд требований, клише и формул делового общения, которые в настоящее время уже достаточно объемны и в совокупности составляют культуру делового общения современного специалиста.

- Несомненно, речевая культура каждой страны сформирована под влиянием исторически сложившихся экстралингвистических условий, которые определяют национальный

характер, мышление, язык, невербальные и вербальные средства общения, имеющие место в устном дискурсе и в котором бывает немало трудностей, и не только из-за языкового барьера. Даже активное владение иностранным языком не гарантирует российскому специалисту адекватное понимание образа мышления европейского человека, американца или выходца из восточных стран. Для этого необходимо глубокое проникновение в культуру самого народа. Согласно мнению исследователей, общение, осуществляемое представителями разных культур, возможно лишь в рамках межкультурной коммуникации, и чтобы активно пользоваться языком как средством общения, недостаточно знать только значения слов и правила грамматики, важно как можно глубже ознакомиться с миром изучаемого языка.

- Несмотря на признание необходимости в объединении усилий образовательных учреждений и производственных структур в организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку, по-прежнему наблюдается разрозненность в их действиях и неучастие работодателей в отборе содержания обучения иностранным языкам. Основные причины существующих проблем: промышленный сектор заинтересован в выпускниках со сформированными компетенциями, связанными с их будущей специальностью, но недостаточно восприимчив к инновациям и практически не принимает участия в решении конкретных задач по обновлению и перспективному обучению профессиональных кадров. Средние общеобразовательные и высшие учебные заведения располагают интеллек-



туальными ресурсами для формирования знаний и умений выпускников, но недостаточная их интеграция между собой и с предприятиями не позволяет учитывать требования рынка труда и изменившихся условий функционирования современного предприятия.

Таким образом, назрела острая необходимость в объединении усилий образовательных учреждений и производственных структур в организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Актуальность интеграции средних общеобразовательных учебных заведений, высших учебных заведений и промышленного сектора вызвана радикальными переменами в жизни общества, в связи с чем потребность в консолидации усилий данных структур является единственно верным способом для решения назревших актуальных задач в осуществлении обучения, в том числе и в первую очередь иностранному языку в интегрированной системе «школа – вуз – предприятие».

#### **Источники:**

1. *Ибрагимов Г.И.* Содержание дидактической подготовки современного учителя: проектно-технологический подход // Новое в психолого-педагогических исследованиях, 2011. №4. С. 100-109.

2. *Кадырова Ф.М.* Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов как стратегический приоритет образовательной политики // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2011. №6. С.33-38.

3. *Мухаметзянова Ф.Ш.* Инновационные профессиональные образовательные программы в колледже: теоретичес-

кие подходы, опыт / Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.А.Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал, 2013. № 4. С.47-55.

4. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

5. *Сафонова З.С.* Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Казань, 2008. 42 с.

6. *Трегубова Т.М.* Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «ТЕМПУС» в условиях международной образовательной интеграции // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета, 2011. №30. С.138-143.

7. *Читалин Н.А.* Проблема обновления содержания и технологий высшего технического образования / Н.А.Читалин, А.В.Чугунов, Е.Л.Матухин // Высшее образование в России, 2008. Вып. 7. С. 30-35.

#### **References:**

1. *Ibragimov G.I.* Soderjanie didakticheskoj podgotovki sovremennogo uchitelja: proektno-tehnologicheskij podhod // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah, 2011. №4. S. 100-109.

2. *Kady'rova F.M.* Professional'no-orientirovannaya yazy'kovaya podgotovka studentov kak strategicheskij prioritet obrazovatel'noy politiki // E'konomicheskie i gumanitarny'e issledovaniya regionov, 2011. №6. S.33-38.

3. *Muhametzyanova F.SH.* Innovacionny'e professional'ny'e obrazovatel'ny'e programmy' v kolledje: teoreticheskie podhody', opy't / F.SH.Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova // Kazanskiy pedago-gicheskij jurnal, 2013. № 4. S.47-55.

4. *Obrazcov P.I., Ivanova O.YU.* Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazy'ku na neyazy'kovy'h fakul'tetah vuzov. Orel: OGU, 2005. 114 s.

5. *Sazonova Z.S.* Integraciya obrazovaniya, nauki i proizvodstva kak metodologicheskoe osnovanie podgotovki sovremennoho inzhenera. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2008. 42 s.

6. *Tregubova T.M.* Diversifikaciya

podgotovki kompetentny'h specialistov v ramkah programmy «TEMPUS» v usloviyah mejdunarodnoy obrazovatel'noy integracii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, 2011. №30. S.138-143.

7. *CHitalin N.A.* Problema obnovleniya sodержaniya i tehnologiy vy'sshego tehničeskogo obrazovaniya / N.A.CHitalin, A.V.CHugunov, E.L.Matuhin // Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 2008. Vy'p. 7. S. 30-35.

*Зарегистрирована: 05.11.2013*

УДК 378:352.075

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ПРАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ

*Л.А.Гусева, Н.В.Волкова*

*В статье рассмотрены основные исторические аспекты профессионального развития государственных гражданских служащих в Республике Татарстан. Выявляются основные тенденции в профессиональном обучении государственных гражданских и муниципальных служащих современного аппарата. Подчеркивается необходимость позитивного опыта в данной сфере деятельности субъектов Российской Федерации, а также опыта зарубежных стран.*

**Ключевые слова:** *государственный гражданский служащий, муниципальный служащий, подготовка кадров, обучение.*

Формирование государственной службы в субъектах Российской Федерации – одна из основных проблем современного состояния органов государственного и муниципального управления в России. «Динамичное развитие государства возможно только тогда, писал Э.Токвиль, – когда его

представляют люди, отличающиеся природной одаренностью, цепкостью памяти, светлым умом, глубиной мысли и горячим воображением» [1]. Образ художественный, но достаточно точный. Россия занимает 44-е место в мире по уровню квалификации государственного аппарата» [2].

Вопрос профессиональной подготовки, переподготовки государственных гражданских служащих является одним из ключевых в системе государственной службы и кадровой политики Российской Федерации. Приоритет проблем профессионального образования кадров управления перед другими столь же актуальными проблемами государственной кадровой политики подтвержден историческим опытом социального развития. Управление трудовым коллективом и кадровыми ресурсами всегда было приоритетной сферой в Республике Татарстан.

Согласно решению секретариата Татарского обкома РКП(б) от 30 октября 1922 года в городе Казани был открыт Татарский коммунистический университет, который являлся высшей советской партийной школой. Целью партийной школы была подготовка марксистки образованных партийных, профсоюзных и советских работников для ТАССР и других областей РСФСР, с трехгодичным сроком обучения. Университет находился в ведении Главполитпросвета РСФСР и под непосредственным руководством Татарского обкома РКП(б).

Решением бюро Татарского обкома ВКП(б) от 19 декабря 1932 года Татарский коммунистический университет был реорганизован в Татарскую высшую коммунистическую сельскохозяйственную школу (ТБК СХШ). Перед школой была поставлена задача переподготовки руководящих работников совхозов и колхозов, а также руководителей районных партийных и советских органов. При этом руководство школой осуществлялось сельскохозяйственным отделом ЦК

ВКП(б). В августе 1937 года школа была упразднена, и постановлением бюро Татарского обкома ВКП(б) от 9 апреля 1937 года в г. Казани были открыты партийные курсы для переподготовки секретарей партийных комитетов и парторгов.

В 1944 году курсы были преобразованы в Республиканскую партийную школу, которая имела три отделения: общепартийное, пропагандистское и комсомольское. Постановлением ЦК КПСС от 30 декабря 1957 года она была переименована в Казанскую высшую партийную школу. В августе 1961 года постановлением ЦК КПСС от 10 мая 1961 года Высшая партийная школа была упразднена.

В 1985 году в г. Казани при Доме Политпросвещения был создан Татарский учебно-консультационный пункт Саратовской высшей партийной школы. При Татарском обкоме КПСС существовала курсовая подготовка партийных, советских и идеологических работников. Цель подготовки состояла в «обеспечении в системе непрерывного образования постоянного обновления теоретических знаний кадров, повышение их профессиональной квалификации, политической культуры и изучение передового опыта, практики перестройки партийной и советской работы». За период с 1986 по май 1990 года на курсах повысили свою квалификацию 6618 партийных и советских работников.

Учебный процесс на курсах во многом схож с сегодняшними курсами повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих Республики Татарстан. Проводились встречи с руководителями органов государственного уп-

равления, «круглые столы», деловые игры, регулярно организовывались выездные практические занятия слушателей.

В 1990 году на базе курсов повышения квалификации партийных, советских и идеологических кадров, университета политической культуры, общественно – политического центра рескома создается республиканский центр подготовки и повышения квалификации кадров. Основными задачами республиканского центра являлись обеспечение регулярной курсовой переподготовки партийных и советских кадров и актива, подготовка и повышение квалификации руководящих работников идеологических, общественных и творческих организаций, средств массовой информации, различных организаций и ведомств, переподготовка управленческих кадров, оказание методической помощи в организации политического и экономического образования трудящихся.

Особую роль в подготовке государственных служащих исполнительной власти Республики Татарстан сыграл Институт государственной службы при Президенте Республики Татарстан, правопреемник Республиканского Центра подготовки и повышения квалификации государственных служащих Республики Татарстан. Следует отметить, что в Российской Федерации это была единственная модель реорганизации курсов повышения квалификации партийных, советских и хозяйственных работников в учреждение дополнительного профессионального образования органов законодательной власти.

Развитие учебной базы Республиканского центра подготовки и повыше-

ния квалификации государственных служащих из года в год характеризовалось увеличением численности мест для обучения, что положительно влияло на ситуацию в республике (уменьшался некомплект кадров, базовая региональная подготовка и повышение квалификации государственных служащих способствовала увеличению качественного состава специалистов, работников органов государственной власти).

За короткий период Институт стал заметным высшим учебным заведением по подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров государственной службы. 28 июля 2007 года Указом Президента Республики Татарстан Институт государственной службы при Президенте Республики Татарстан был переименован в Академию государственного и муниципального управления при Президенте Республики Татарстан. В июне 2010 года академия была ликвидирована Указом Президента РТ от № УП-414 от 30.06.2010. Согласно данному указу студентов перевели из Академии в Казанский (Приволжский) федеральный университет и в Казанский финансово-экономический институт Татарстана.

Если возвращаться к истории, то следует признать, что уровень этот определялся существовавшей в то время отлаженной системой подготовки государственных служащих. Характер и тип подготовки и переподготовки государственных служащих определяются тем, для какой системы государственного управления они предназначены. В современных условиях от государственных служащих требуется ряд качеств, выступающих

одновременно образовательными принципами подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих.

Профессиональное развитие государственных служащих представляет собой процесс качественного изменения способностей, накопления опыта специалистов, за счет которых обеспечивается качественное выполнение задач и реализация полномочий государственных органов.

Ю.Пучков выделяет необходимые условия профессионального развития государственного служащего – это воспитание устойчивого интереса к самопознанию, саморазвитию и самореализации в процессе профессиональной деятельности [3]. Такая положительная мотивация должна закладываться на стадии образовательного процесса и поддерживаться в ходе всей профессиональной деятельности.

Б.Н.Габричидзе и В.М.Коланда, раскрывая содержание принципа профессионализма государственной службы, выделяют прежде всего знание (наличие образования) особенностей соответствующей управляемой сферы (врач – для системы управления здравоохранением; педагог – для управления народным образованием; юрист – для правовой службы в любой отрасли управления, и т.д.) [4]. Именно от того, каким «человеческим материалом» обладает государственный аппарат – профессионалами или дилетантами, – решающим образом зависит качество его работы. Ведь именно в любой системе социального управления «...непосредственно или, в конечном счете, люди управляют людьми. Это относится к государственному меха-

низму. Без персонала он представляет безжизненные структуры, правовые статусы и схемы взаимосвязей» [5].

Анализ деятельности государственных органов субъектов Российской Федерации в области повышения квалификации показывает, что Республика Татарстан относится к числу регионов Российской Федерации, руководство которых уделяет работе в этом направлении особое внимание. По мнению Президента Татарстана Р.Минниханова, образованность населения территории определяет ее конкурентоспособность, поэтому и управленческая команда должна соответствовать стоящим перед районом задачам [6]. В Республике Татарстан 23 августа 2010 года Указом Президента была принята Программа развития государственной гражданской и муниципальной службы в Республике Татарстан на 2010-2013 годы.

Основные цели программы: совершенствование системы управления государственной гражданской и муниципальной службой в Республике Татарстан; формирование высококвалифицированного кадрового состава гражданской и муниципальной службы, обеспечивающих эффективность государственного управления, развитие институтов гражданского общества; развитие организационного, информационного и ресурсного обеспечения гражданской и муниципальной служб.

В рамках реализации Указа Президента Республики Татарстан №УП-552 от 23 августа 2010 года «Об утверждении Программы развития государственной гражданской службы Республики Татарстан и муниципальной службы в Республике Татарстан

на 2010-2013 годы» на 1 июля 2011 года повышение квалификации прошли 3526 человек, в том числе 1513 государственных и 2013 муниципальных служащих, из них 205 человек – главы сельских (городских) поселений РТ, 40 человек – заместители глав муниципальных районов РТ, 49 человек – руководители Аппаратов Советов муниципальных районов (городских округов) Республики Татарстан, 73 человека – сотрудники Аппарата Президента Республики Татарстан, Аппарата Кабинета Министров Республики Татарстан, Аппарата Государственного Совета Республики Татарстан [7].

Координацию деятельности в данной сфере и организацию образовательного процесса осуществляет Департамент по делам государственных служащих при Президенте Республики Татарстан.

Построение обучения государственных гражданских и муниципальных служащих осуществляется на базе Высшей школы государственного и муниципального управления К(П)ФУ в соответствии с организованной в Республике Татарстан системой оценки и развития государственных гражданских и муниципальных служащих на основе индивидуальных планов развития. Полученная информация используется как основа программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Образовательные программы Школы ориентированы на современное представление об эффективном государственном (муниципальном) служащем, уровне его образованности и компетентности, слушателям предлагается комплексный подход к рассмотрению проблем с привлечением

ведущих зарубежных и российских экспертов. В идеале востребованный сегодня служащий должен владеть несколькими иностранными языками, уметь нестандартно мыслить, быть гибким по отношению к изменяющимся условиям профессиональной среды.

Необходимо также отметить, что с октября 2012 года запущен проект «Малая академия государственного управления в Республике Татарстан», который реализуется на базе Казанского (Приволжского) федерального университета. Цель Проекта – реализация принципа «социального лифта» для молодых людей, в которых гармонично сочетается желание и способность к общественному служению, высокий интеллектуальный и морально-личностный потенциал, креативность и лидерские качества. Основные задачи – поиск, отбор, обучение и поддержка энергичных, целеустремленных, творчески мыслящих студентов; создание условий для раскрытия их потенциальных возможностей; развитие у них чувства патриотизма к своей территории и стране; вовлечение участников в реальную деятельность по управлению проектами муниципального и регионального уровня. Запланировано, что в течение Проекта они становятся участниками всех ключевых региональных мероприятий, совещаний, конференций, форумов, имея возможность общения с руководителями, специалистами системы государственного управления, организуя и реализуя конкретные проекты, акции, встречаясь с ключевыми людьми, влияющими на развитие региона, включая руководителей Республики Татарстан, представителей Российской Федера-

ции и Приволжского федерального округа [8].

В Республике Татарстан реформирование государственной гражданской и муниципальной службы осуществляется в тесной взаимосвязи с реализуемой административной реформой и с учетом позитивного опыта в данной сфере деятельности субъектов Российской Федерации, а также опыта зарубежных стран. Следует также отметить применение опыта организации государственной гражданской и муниципальной службы в Сингапуре. Образовательные семинары для руководителей республиканских министерств и ведомств Татарстана проходили в Сингапуре.

Таким образом, изменения, происходящие во всех сферах общества, диктуют необходимость возрастания в системе управления и государственной гражданской и муниципальной служб роли профессиональных, квалифицированных кадров.

#### **Источники:**

1. *Токвиль А.* Демократия в Америке. М., 1992. С.38
2. *Охотский Е.В.* Теория и механизмы современного государственного управления. М.: Юрайт, 2013. С.639.
3. *Пучков Ю.* Профессиональный опыт и развитие кадров // Служба кадров, 2003. №3. С.37.
4. *Габричидзе Б.Н.* Принцип профессионализма в государственной службе / Б.Н.Габричидзе, В.М.Коланда // Государство и право, 1995. №12. С.19.
5. *Лазарев Б.М.* Государственная служба. М.,1993. С.3.
6. Официальный сайт Департамента

по делам государственных служащих Республики Татарстан // <http://tatarstan.ru/rus/gossluzhba/education/qual.htm>

7. Рустам Минниханов: «Главы муниципалитетов – самое важное звено управления» // Татаринформ: информационное агентство. 30.10.2013. URL: // <http://www.tatar-inform.ru/news/2013/10/30/381074/> (дата обращения 01.11.2013).

8. Официальный сайт Казанского Приволжского Федерального университета. URL: [http://kpfu.ru/main\\_page?p\\_sub=18228](http://kpfu.ru/main_page?p_sub=18228)(дата обращения 01.11.2013).

#### **References:**

1. *Tokvil' A.* Demokratiya v Amerike. M., 1992. S.38
2. *Ohotskiy E.V.* Teoriya i mehanizmy' sovremennogo gosudarstvennogo upravleniya. M.: YUrayt, 2013. S.639.
3. *Puchkov YU.* Professional'ny'y opyt i razvitie kadrov // Slujba kadrov, 2003. №3. S.37.
4. *Gabrichidze B.N.* Princip professionalizma v gosudarstvennoy slujbe / B.N.Gabrichidze, V.M.Kolanda // Gosudarstvo i pravo, 1995. №12. S.19.
5. *Lazarev B.M.* Gosudarstvennaya slujba. M.,1993. S.3.
6. Oficial'ny'y sayt Departamenta po delam gosudarstvenny'h slujasch'ih Respubliki Tatarstan // <http://tatarstan.ru/rus/gossluzhba/education/qual.htm>
7. Rustam Minnihanov: «Glavy' municipalitetov – samoe vajnoe zveno upravleniya» // Tatarinform: informacionnoe agentstvo. 30.10.2013. URL: // <http://www.tatar-inform.ru/news/2013/10/30/381074/> (data obrasch'eniya 01.11.2013).
8. Oficial'ny'y sayt Kazanskogo Privoljskogo Federal'nogo universiteta. URL: [http://kpfu.ru/main\\_page?p\\_sub=18228](http://kpfu.ru/main_page?p_sub=18228)(data obrasch'eniya 01.11.2013).

*Зарегистрирована: 07.11.2013*

УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА

*Ю.Ю.Рыбасова, З.Ш.Яхина*

*В статье раскрывается процесс формирования общекультурных компетенций бакалавров в процессе гуманитарной подготовки на примере использования интерактивных технологий в ходе проведения мастер-класса «Университет: вчера, сегодня, завтра».*

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, интерактивные формы обучения, бинарная лекция, мастер-класс.

В современных социокультурных условиях особое значение приобретает гуманитаризация образования, обеспечивающая условия для развития исторически нового типа личности XXI в., обладающей методологической культурой, нестандартным мышлением, системой ценностных ориентаций на познание и самопознание, творческой самореализацией, саморазвитие, культуротворческий диалог [3]. Разработка идей гуманитаризации образования базируется на философских антропологических учениях, психологических концепциях развития личности, педагогической и социальной психологии, анализе исторического и современного педагогического опыта. Многомерность стратегических направлений гуманитаризации образовательного процесса в новых социокультурных условиях достаточно полно отражена в современных теориях и концепциях отечественных ученых в области философии образования, гуманистической психологии и педагогики (И.Б.Котова, Д.С.Лихачев, Г.В.Мухаметзянова, А.М.Новиков, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов) [1; 2].

Гуманитарная подготовка студентов в современных социокультурных условиях нацелена в первую очередь на признание студента высшей ценностью образовательного процесса, субъектом образовательного процесса, способным не только усвоить готовые истины, но и творчески самореализоваться в процессе профессиональной подготовки. В современных условиях повышаются требования к подготовке специалистов: помимо общей специальной подготовки, они должны обладать еще и широкой гуманитарной подготовкой. Термин «гуманитарная подготовка» можно определить как совокупность учебно-воспитательных воздействий, направленных на формирование общей, духовной культуры специалиста. Гуманитарная подготовка, воплощающая в себе историю и опыт человечества, помогает формировать этические ценности и нормы, в том числе и профессиональные.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Социальная работа» позволяет выделить наиболее общие требования к гумани-



тарной подготовке бакалавров на основе формирования общекультурных компетенций: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); готовность к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе (ОК-3); готовность к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства (ОК-6); использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-9); понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества (ОК-11); владение способностью понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевых, технологического и феноменологического (ОК-18); готовность к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия (ОК-20).

Современный человек должен уметь ориентироваться в расширяющемся социальном пространстве, проявлять внутреннюю гибкость, разнообразие интересов, стремиться к самосовершенствованию. Развитие общества невозможно без культурно – исторической преемственности, духовной связи со старшим поколением,

без освоения и переработки прошлого опыта. В то же время культурное развитие предполагает инновационную деятельность, создание новых материальных и духовных ценностей.

С целью повышения эффективности формирования общекультурных компетенций у бакалавров мы предлагаем, наряду с традиционными формами организации учебной деятельности студентов (лекции, семинары, практикумы), использовать интерактивные формы обучения, например, бинарную лекцию с элементами технологии делового театра (Г.К.Селевко). Как указывает автор, при помощи данной технологии разыгрывается какая-либо ситуация, фрагмент и т.д. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Реализация технологии делового театра осуществлялась нами в ходе подготовки и проведения мастер-класса по теме: «Университет: вчера, сегодня, завтра». Занятие проводилось в виде бинарной лекции – диалога двух преподавателей с элементами делового театра, в котором приняли участие студенты – будущие социальные работники и психологи, обучающиеся в ЧОУ ВПО «Академия социального образования». Мастер-класс был проведен в рамках Международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы». Нами был составлен сценарий, где описана конкретная историческая модель возникновения университетов в Средние века. Преподавателями были сформулированы задачи, определены действующие лица

и исполнители: библиотекарь, монах Алкуин и его ученик Пипин, Екатерина Великая, Дени Дидро, Роберт Сорбонн, Роджер Бэкон, Витторино де Фельтре, Ян Амос Коменский и др.

В ходе бинарной лекции преподаватели подчеркнули, что университет всегда был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в обновлении культуры. В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание (компетенции), создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни и человека. Университет стремился дать универсальное образование учащимся, которые впоследствии входили в элиту общества. Идея университета раскрывается в самом названии *Universitas*, что в переводе с латинского означает «совокупность».

Со времен Эразма Роттердамского «университет» символизирует органическую целостность науки. Главная задача университета состоит в том, чтобы пробуждать в молодых людях идею науки, помогать им привносить эту идею в конкретную область знания. Стать ученым – все равно что приобрести «вторую природу» или способность воспринимать мир через оптику науки, учитывать единство и целостность знания, проводить самостоятельные исследования и стремиться к подлинному открытию (Ф.Шлейермахер).

В условиях университета полнота знания проявляется в том, что в

этот термин вкладывают знание основ исторических, культурных, гуманитарных и естественных наук; общеобразовательные знания и серьезную теоретическую подготовку в рамках конкретной специализации.

Проведенный нами мастер-класс позволил показать слушателям, как зарождались первые университеты в Европе и России, какие формы и методы обучения в них применялись. Студенты получили знания о сущности понятий «бакалавр», «магистр», «доцент», «профессор» и др. Важное место в общей структуре мастер-класса мы уделили истории возникновения университетов в России, акцентировав внимание на истории, научных школах, великих преподавателях и студентах Казанского Императорского университета – Н.И.Лобачевском, Н.Н.Зинине, А.М.Бутлерове, И.А.Бодуэне-де-Куртене, Е.К.Завойском, В.И.Ульянове-Ленине, В.М.Бехтерева и др.

Забота о процветании университетов – важная государственная задача каждого императора. Данный тезис мы продемонстрировали на примере Эпохи просвещенного абсолютизма Екатерины Великой. Как известно, Екатерина II вела активную переписку с французскими мыслителями и философами и советовалась с ними по многим направлениям, в том числе и о развитии системы образования в России. На занятии студентами была показана инсценировка переписки Екатерины Великой и Дени Дидро, который описал свое видение университетского образования России в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства». Далее следует фрагмент инсценировки:

*Екатерина:* Уважаемый Дидро, я думаю, что Вы понимаете всю важность и значимость университетов и образования для государства Российского. Поэтому смею обратиться к Вам за советом и просить составить план обучения юношества от азбуки до университета.

*Дидро:* Всемилостивейшая государыня! Вы меня спрашиваете об университетах. Я не думаю, что германские университеты должны быть для нас образцом научной корпорации. Университет призван давать систематичное образование и давать ученикам знания. Преподавание в университете ведут оплачиваемые государством профессора, которые сообщают студентам знания по всем наукам. Университет состоит из факультетов. Самый большой срок обучения должен быть на медицинском (7 лет), самый маленький – на богословском (5 лет). Главное – надо неукоснительно следовать учебному плану, но не возводить это в догму. Управлением в университете должен заниматься главный инспектор – опытный и мудрый человек. Сами университеты организуются в новых зданиях. Молодежь, стремящаяся к знаниям, должна посещать библиотеки, заниматься после занятий. Для студентов надо создать самые наилучшие условия, а вокруг университетов разбить парки, фонтаны, аллеи.

Отметим, что студенты приняли самое активное участие в работе мастер-класса: они совместно с преподавателями знакомились с историей возникновения университетов, читали первоисточники. На основе полученных знаний студенты сочиняли диалоги о роли знания, науки, просвещения от лица Роберта Сорбонна, Яна Амоса

Коменского, Витторино де Фельтре и др. Слушатели мастер-класса имели возможность познакомиться с поэзией странствующих студентов-вагантов, а также узнать историю возникновения студенческого гимна «Гаудеамус». Полученные знания, безусловно, расширили кругозор студентов, приобщили их к миру истории и образования.

В ходе проведения мастер-класса мы акцентировали внимание слушателей на том, что многие явления современного высшего образования уходят корнями в средневековье: например, университетская автономия, академическая мобильность, социальное партнерство, тьюторство, образование в течение всей жизни и т.д. Для того, чтобы усилить эмоциональный эффект мастер-класса, мы подготовили яркие презентации, видео-и аудиоряды. При проведении мастер-класса студенты под руководством преподавателей сумели вжиться в образ исторического лица, понять его действия, найти адекватный историческому персонажу образ. Кроме того, наше занятие позволило включить в активную познавательную деятельность слабо мотивированных студентов.

В ходе мастер-класса было акцентировано внимание слушателей на том, что в современных условиях в системе университетского образования, связанного с вхождением в мировое образовательное пространство (Болонский процесс), имеют место ряд преобразовательных тенденций:

– развитие многоуровневой системы, преимущество которой состоит в обеспечении более широкой мобильности в темпах обучения и в выборе будущей профессии;

– обогащение вузовского образования современными информационными и модульными технологиями;

– процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими вузами страны и мира, что приводит к появлению университетских комплексов;

– обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов (апробация новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления).

Данные процессы актуализируют проблему выбора преподавателем методов и форм обучения студентов. Одни университеты отдают предпочтение блестящему оратору и лектору, умелому пропагандисту научных достижений, который умеет вызвать у студентов интерес к познанию истины. Другие видят в университете не столько учебное заведение, сколько привилегированную научную школу, открывающую научные истины и проверяющую результаты новейших открытий. Однако современные университеты готовят своих выпускников не только к научно-исследовательской деятельности, но и к различным профессиональным обязанностям.

По мнению С.И.Гессена, только наука должна определять университет в его внутреннем бытии, а не посторонние науке интересы государства, вероисповедания, секты и партии. Поэтому все университеты едины в основной идее, заключающейся в их возникновении в качестве научного, исторического и интеллектуального центра развития любого общества [2].

В процессе развития университетского образования «культурно-ценностная и историческая» парадигма опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей. Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека – философа или богослова. Стратегия образования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

Таким образом, процесс формирования общекультурных компетенций бакалавров – будущих социальных работников – должен содействовать становлению исторических и культурно-педагогических интересов студентов, развитию у них способности эмоционально воспринимать и переживать окружающий мир; так же освоению культурно – педагогических, исторических знаний и ценностных ориентаций и активизации творческого отношения к окружающей действительности, к себе и к своей деятельности. Развитие и формирование общекультурных компетенций в процессе обучения студентов – бакалавров в значительной мере зависит от профессорско-преподавательского состава вуза, от его готовности к интеграции исторического, культурно-педагогического и профессионального содержания образования.

**Источники:**

1. *Алещенко С.В., Ануфриев С.И.* Проблемы формирования педагогической культуры учителя современной школы / Под ред. В.А.Дмитриенко, А.А.Степанова. Томск: ТГУ, 2008.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Уч. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.
3. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань: «Идел-Пресс», 2008.
4. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.

**References:**

1. *Alesch'enko S.V., Anufriev S.I.* Problemy' formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury' uchitelya sovremennoy shkoly' / Pod red. V.A.Dmitrienko, A.A.Stepanova. Tomsk: TGU, 2008.
2. *Gessen S.I.* Osnovy' pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu. Uch. posobie dlya vuzov. M.: SHkola-Press, 1995.
3. *Muhametzyanova G.V.* Professional'noe obrazovanie: sistemny'y vzglyad na problemu. Kazan': «Idel-Press», 2008.
4. *SHiyarov E.N., Kotova I.B.* Ideya gumanizacii obrazovaniya v kontekste otechestvenny'h teoriy lichnosti. Rostov-na-Donu: Feniks, 2001.

*Зарегистрирована: 05.11.2013*

УДК 378

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Л.В. Данченко*

*В статье указывается значимость геометро-графической подготовки студентов архитектурных специальностей, отмечаются особенности такой подготовки, связанные с практической деятельностью архитектора, а также приводится анализ экспериментальных данных профессионально-направленного обучения начертательной геометрии и графике студентов архитектурного вуза.*

**Ключевые слова:** *геометро-графическая подготовка, начертательная геометрия, профессиональная направленность обучения, общая теория изображений.*

ФГОС ВПО определяет, что бакалавр архитектуры должен уметь выполнять визуализацию объекта ар-

хитектуры на основе профессиональных компетенций: применяя методы начертательной геометрии, грамотно

представлять архитектурный замысел, передавать идеи проектного предложения. Традиционно сложившаяся академическая модель обучения начертательной геометрии носит выраженный репродуктивный характер, т.е. преподавателем излагается и объясняется учебный материал, все задачи решаются преподавателем на доске, студенту же остается заучивание правил, теорем, положений и алгоритмов [1]. Для преодоления создавшейся проблемы была разработана методика геометро-графической подготовки бакалавров архитектуры, отвечающая требованиям профессиональной деятельности и носящая выраженную практическую направленность [1; 2]. Методика обучения, предлагаемая здесь, опирается на следующие основные положения: принципиальную особенность архитектурной деятельности – ее творческий характер; проявление профессиональных амбиций; потребности творческой самореализации студентов архитектурных специальностей; синергию технологии процесса обучения и экспериментально-творческого характера профессиональной деятельности; взаимосвязь с другими профильными дисциплинами непрерывной архитектурно-художественной подготовки; формирование субъективной позиции студента, направленной на осмысление им значимости данной подготовки, обеспечивающей самостоятельность принятия решения; ориентация студента на самооценку полученного результата.

Процесс геометро-графической подготовки бакалавров архитектуры в рамках данной методики заключается в: практической направленности содержания дисциплин общей тео-

рии изображений, т.е. теоретическая и практическая составляющие содержания отвечают требованиям профессиональной деятельности архитектора; актуализации содержания дисциплин в процессе взаимодействия студента и преподавателя во время обучения; смещение тематических акцентов содержания курсов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО в сторону наиболее значимых в практической деятельности архитектора; в учете профессиональной терминологии архитектурных дисциплин в процессе обучения; в проведении практических занятий как творческой аналогии процесса проектирования, что придает большую мотивированность обучению и способствует проявлению интереса к профессии.

Целью эксперимента является эмпирическое обоснование эффективности предлагаемой методики профессионально-направленного обучения студентов – архитекторов курсу начертательной геометрии и графики. В этой связи для оценки педагогического воздействия приняты к исследованию две группы студентов 1 курса, обучающихся по направлению «Архитектура» факультета общей архитектурно-художественной подготовки ИАиД КГАСУ: экспериментальная группа (20 студентов) и контрольная группа (20 студентов). В экспериментальной группе содержание, формы, методы, средства обучения курсу дисциплин геометро-графического цикла носят профессионально-направленный характер, в контрольной группе – традиционный. Студенты были равномерно распределены в экспериментальную и контрольную группы, с одним исключением: в экспериментальную группу

вошли преимущественно студенты, прошедшие профильную геометрико-графическую подготовку по индивидуальной программе, так как одним из условий проведения эксперимента было наличие преимущественности предметного и сквозного изучения общей теории изображений.

Каждое из заданий входного контроля связано с архитектурной графикой и методом ортогонального проецирования: 12 задач – геометрические построения: выполнение чертежа архитектурной детали с построением сопряжений (линий плавного перехода), деление окружности на 5,6 и более частей, построение касательных к кривой линии и т.п.; 3 задачи – проекционное черчение: выполне-

ние видов правильной призмы (по двум заданным построить третий) с несимметричным сквозным отверстием сложной формы и ее сечения проецирующей плоскостью, построение аксонометрии, нанесение размеров. Критерием оценки является количество правильно решенных задач. Максимальное количество решенных задач составляет – 15. Итоги оцениваются по 100-балльной шкале, в которой оценка ниже 30 баллов является неудовлетворительной. 12 задач на геометрические построения оцениваются в 70 баллов, 3 задачи проекционного черчения – 30 баллов. По полученной сумме баллов было рассчитано количество решенных задач. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты измерений уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента 2010–2013 гг.**

№	Контрольная группа (число правильно решенных задач до начала эксперимента)	Экспериментальная группа (число правильно решенных задач до начала эксперимента)	Контрольная группа (число правильно решенных задач после окончания эксперимента)	Экспериментальная группа (число правильно решенных задач после окончания эксперимента)
1	6	15	6	12
2	7	9	2	9
3	15	10	10	14
4	6	6	0	3
5	15	7	14	6
6	7	9	4	9
7	13	7	8	5
8	9	15	7	14
9	6	10	3	10
10	10	10	7	2
11	6	8	2	5
12	7	11	1	5

13	8	13	3	7
14	10	7	1	4
15	8	7	14	13
16	9	13	0	14
17	13	15	0	15
18	9	14	10	12
19	10	9	8	15
20	7	13	3	13
	181	208	103	187

Для определения совпадений или различий характеристик групп применяем критерий Крамера-Уэлча [3].

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча рассчитывается на основании информации о количестве студентов в двух группах, выборок, выборочных средних и выборочных дисперсиях сравниваемых выборок по формуле:

$$T_{\alpha} = \frac{\sqrt{MN}|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{MD_x + ND_y}}, \quad (1)$$

где  $M$  – количество студентов контрольной группы;  $N$  – количество студентов экспериментальной группы;  $y$  – математическое ожидание контрольной группы;  $\bar{x}$  – математическое ожидание экспериментальной группы;  $D_y$  – дисперсия выборки контрольной группы;  $D_x$  – дисперсия выборки экспериментальной группы.

Уровень значимости принимаем 0,05, т.е. возможность ошибки не более 5%. Критическое значение  $T_{0,05} = 1,96$ . Приведем числовые значения параметров, входящих в формулу (1):

$D_y = 8,36$ ;  $y = 9,05$  – до начала эксперимента,  $D_y = 19,81$ ;  $y = 5,15$  – после окончания эксперимента,  $D_x = 9,2$ ;  $x = 10,4$  – до начала эксперимента,  $D_x =$

19,28;  $\bar{x} = 9,35$  – после окончания эксперимента.

До начала эксперимента  $T_{0,05} = 1,44$ ,  $1,44 < 1,96$  указывает, что предварительные характеристики групп на основании входного контроля совпадают, поэтому данные группы можно сравнивать. В процессе эксперимента студенты контрольной группы выполняли задание по традиционным карточкам-заданиям, состоящие из задач 1-3 – преобразование чертежа, 4-6 – образование поверхностей, 7-15 – пересечение поверхностей и тени в ортогональных проекциях. Студенты экспериментальной группы сами выбирали задание и выполняли его по чертежам архитектурных сооружений с упрощением отдельных деталей, их геометризацией, с тем же количеством задач по тем же темам. Каждая последующая задача решается на основе предыдущей. Существенной особенностью экспериментальной методики являлось изучение существующего «архитектурного» опыта и наличие междисциплинарной связи со стержневой дисциплиной «Архитектурное проектирование».

В экспериментальной группе – задание оказалось более практическим и



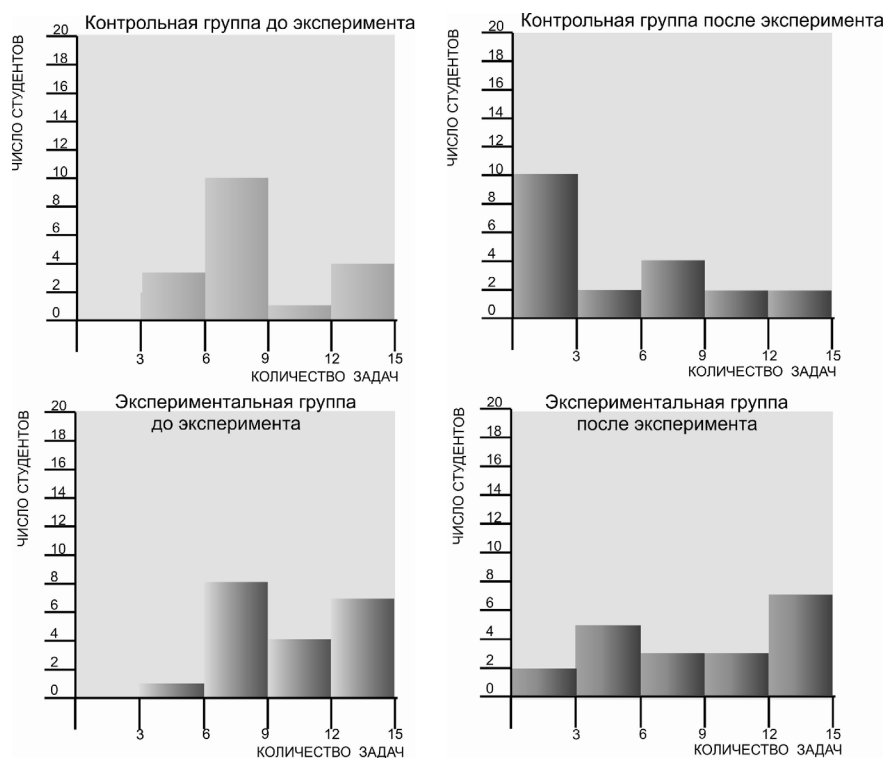


Рис. 1. Динамика уровня знаний и умений по количеству решенных задач

трудным по выполнению, но сопоставимостью с процессом реального проектирования (исследование материала, обсуждение, разработка концепции, утверждение, презентация решения с обобщенной визуализацией) и сопряженностью с дисциплинами «Архитектурное проектирование», «Объемно-пространственная композиция» усилили мотивацию и активность его выполнения. Помимо этого, эффективности способствовало стимулирование и возможность реализации в экспериментальной группе профессионально-творческих амбиций: каждый из студентов хотел сделать работу лучше других и выбирал исходные данные с точки зрения художественного восприятия. Тем не менее, про-

цесс выполнения задания имел свои трудности: выполнение изображения объекта, представляющего сочетание различных поверхностей. Для их устранения был усилен тематический акцент по образованию, изображению поверхностей вращения и линейчатых поверхностей, а также их сочетаний и подчеркивая особенности линий пересечения или врезки. Исходные данные решаемых задач представляют собой обобщенное архитектурное сооружение, что соответствует заданию на курсовой проект по стержневой дисциплине – архитектурное проектирование. Сдачу работы в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, предваряет выставка готовых эскизов. По результатам текущей аттестации

50% студентов экспериментальной группы показали высокий уровень подготовки. 6% студентов экспериментальной группы плохо справились с работой, а в контрольной группе высокий уровень подготовки составил 18%, низкий – 30%.

Повторное использование (после окончания эксперимента) критерия Крамера-Уэлча (1) показало, что после окончания эксперимента  $T_{0,05} = 3,00$ ,  $3,00 > 1,96$ , что указывает на различие характеристик контрольной и экспериментальной групп после проведения эксперимента, т.е. подтверждает эффективность примененной профессионально-направленной методики обучения дисциплинам геометро-графического цикла студентов архитектурных специальностей. Динамику уровня знаний и умений по количеству решенных задач студентами контрольной и экспериментальной групп можно проследить по рис.1

Анализ результатов эксперимента показал, что 48% студентов экспериментальной группы справились полностью со всеми 15 задачами. По 20% решили 9-12 задач, 12% – смогли решить только 3 задачи базовой тематики (преобразование чертежа) из 15. Студенты контрольной группы смогли освоить только базовые темы начертательной геометрии (точка, прямая,

плоскость), а студенты экспериментальной группы показали высокий уровень знаний при решении практико-ориентированных задач.

#### **Источники:**

1. *Ибрагимов Г.И.* Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода // *Инновации в образовании*, 2011. №4.

2. *Мухаметзянова Г.В., Ибрагимов Г.И.* Проблемы и основные направления развития профессионального образования в условиях изменяющегося рынка труда // *Казанский педагогический журнал*, 2012. №2. С.61-69.

3. *Новиков Д.А.* Статистические методы в педагогических исследованиях типовые случаи). М.:МЗ-пресс, 2004. 67 с.

#### **References:**

1. *Ibragimov G.I.* Innovacionny'e tehnologii obucheniya v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda // *Innovacii v obrazovanii*, 2011. №4.

2. *Muhametzyanova G.V., Ibragimov G.I.* Problemy' i osnovny'e napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah izmenyayusch'egosya ry'nka truda // *Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal*, 2012. №2. S.61-69.

3. *Novikov D.A.* Statisticheskie metody' v pedagogicheskikh issledovaniyah tipovy'e sluchai). M.:MZ-press, 2004. 67 s.

*Зарегистрирована: 30.10.2013*

УДК 37.015.3

## МОТИВАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА

*Н.М.Угарова, М.А.Угарова*

*В статье рассматриваются мотивационно-психологические условия реализации механизмов проектно-развивающего подхода.*

***Ключевые слова:** мотив, стимул, мотивационный фактор, мотивационная установка, мотиваторы, синдром эмоционального выгорания, механизмы стимулирования.*

Рассмотрение мотивационно-психологических условий реализации проектно-развивающего подхода необходимо начать с определения основных понятий и терминов. В научной литературе мотивация как психологическое явление трактуется как совокупность факторов, определяющих поведение; как совокупность мотивов; как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность; как процесс психической регуляции конкретной деятельности; как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности; как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. Таким образом, мотивация рассматривается со структурных позиций как совокупность факторов, как динамичное образование, как процесс, как механизм [1].

При формировании мотива большая роль отводится стимулу. До сих пор в научной литературе понятие «стимул» нередко и неправомерно отождествляется с «мотивом», которому придается значение исходной

побудительной силы. Стимул – общественно-значимый объективный побудитель действия, мотив – личностное обоснование действия, вызванного стимулом, то есть побудитель субъективного характера, сила которого увеличивается по мере того, как возрастает его общественно ценное содержание. Осознаваясь и увязываясь с жизненными планами, стимулы преобразуются в мотивы. Именно от мотивов в конечном счете зависит целенаправленный характер воспитания. Если стимул представляет более общее по отношению к личности образование, то мотив – личностное, индивидуальное побуждение.

**Первое мотивационно-психологическое условие** – развитие мотивационной установки на реализацию механизма проектно-развивающего подхода. По мере развития личности возникает своеобразный «мотивационный банк данных», хранящий в долговременной памяти основные и регулярно возникающие потребности, средства и способы их удовлетворения и получавшийся при этом эмоциональный фон [2].

Мотивационная установка на реализацию механизма проектно-развивающего подхода – задание для себя, запланированное намерение, которое будет осуществляться при появлении нервной ситуации. Мотивационная установка может возникать и без неудачных попыток достичь цели как долговременное намерение (замысел). При этом мотивационная установка-намерение может проявляться в различных формах в виде принятого задания, взятого обязательства, данного обещания, мечты.

В ряде случаев мотивационная установка превращается в навязчивую идею, в частности – при возникновении пристрастия к чему-нибудь. Тогда педагог ищет любой повод и предлог, чтобы удовлетворить свою страсть (повод – это обстоятельство, способное быть основанием совершения поступка, действия, его следует отличать от предлога, т.е. от внешнего обстоятельства, которое человек использует для своего оправдания при нарушении им нравственных и общественных норм поведения, внешних запретов и т.п.). Различают мотиваторы, затрагивающие отношение к профессиональной деятельности педагога; мотиваторы, затрагивающие отношение к себе; и мотиваторы, затрагивающие отношение к студентам.

**Второе мотивационно-психологическое условие** – разработка и реализация системы стимулирования и поощрения педагогов в процессе инновационной воспитательной деятельности.

Механизмы стимулирования участников могут быть самыми разными: повышение разрядов по ЕТС, дополнительное финансирование

– например, в виде премий; выделение «методических» дней; неофициальное увеличение продолжительности отпуска в каникулярные периоды для занятия, в частности, научной работой; публикации сборников авторских разработок; прикрепление к аспирантуре для того, чтобы участники проекта из числа педагогических работников учебного заведения проводили нужную исследовательскую работу для учебного заведения, которая одновременно будет и их диссертационной работой и т.д. При этом важным обстоятельством является создание механизмов нейтрализации «скептиков» – чтобы члены педагогического коллектива, не участвующие в проекте, не создавали атмосферу негативного отношения к проектно-развивающему подходу [3].

В любой образовательной профессиональной организации есть те, кто не заинтересован в изменениях, кто стремится сохранить существующее положение. В этом случае приходится разъяснять людям неизбежность перемен и тщетность противодействия им. Они начинают понимать, что им придется идти на дополнительное напряжение по освоению нового, они не становятся союзниками, но перестают отторгать новшество. Руководству профессионально-образовательной организации приходится идти на реорганизацию, перемещение сотрудников и т.д. Эти причины сопротивления, как правило, не видны и поведенчески проявляются в имитационной форме: внешне выражается согласие и даже поддержка целей проектного подхода, но с различного рода оговорками, представляющими собой блокираторы реальных инновационных процессов.

Существует такой модус выражений: «Да, но...» – такая фразеологическая конструкция есть самая трудная, опасная форма противодействия инновационной деятельности: «Это у нас уже есть (было)», «У нас это не получится», «Это преждевременно», «А какие гарантии...?», «Это нам очень дорого обойдется».

Активнее всего проходят те проекты, исполнители которых участвовали в его разработке. Можно задать сотрудникам вопрос: «Почему так происходило? Как следует поступать, чтобы проекты доводились до конца?». Следует опираться на групповые интересы: найти или создать заинтересованных в проекте исполнителей. Чем больше исполнителей участвует в разработке каких-либо проектов, тем выше их осуществимость.

**Третье педагогическое условие** – профилактика синдрома эмоционального выгорания. СЭВ в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как ухудшение психического и физического самочувствия в результате истощения энергии в процессе перегрузки проблемами других людей; синдром эмоционального и физического истощения, вызывающий деформацию самооценки, снижающий понимание и сочувствие к студентам; сложный психофизиологический феномен, определяющий эмоциональное, умственное, физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки в процессе работы.

Синдром выгорания включает в себя группы симптомов, которые проявляются вместе, но поскольку выгорание как процесс протекает у каждого индивидуально, то и симптомы у всех выражаются по-разному и имеют

разную комбинацию. Можно выделить следующие группы симптомов: **Эмоциональные**: чувство эмоциональной опустошенности; неопределенное чувство беспокойства и тревоги; чувство разочарования; снижение уровня энтузиазма; раздражительность; обидчивость; неуверенность; равнодушие; бессилие и т.д. **Психосоматические**: повышенная утомляемость, чувство истощения на протяжении всего дня; восприимчивость к показателям внешней среды; частые головные боли; расстройства желудочно-кишечного тракта; отсутствие аппетита или переедание, что ведет к избытку или недостатку веса; нарушение сна бессонница и т.д. **Нарушение познавательных процессов деятельности**: трудности с концентрацией внимания; жесткость и ригидность в мышлении; сконцентрированность на деталях; неспособность принимать решения и т.д. **Неприятие профессиональной деятельности**: неприязнь к работе; сопротивление выходу на работу, мысли о смене работы, профессии и т.д. **Нарушение социальных связей**: растущее избегание контактов с людьми; дистанцирование от клиентов и коллег; стремление к уединению; осуждение клиента, циничное отношение к нему и т.д. Таким образом, выгорание охватывает все сферы развития личности педагога. Начавшись в профессиональной деятельности, выгорание «поражает» и саму личность человека, мешая развитию [4].

Р.Кочюнас предложил следующие способы предупреждения синдрома выгорания: – культивирование других интересов, не связанных с профессиональной деятельностью, сочетание работы с учебой, исследованиями, написанием научных работ; внесение

разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания санкционирования со стороны официальных инстанций; поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, овладение техникой расслабления, медитации; удовлетворительная социальная жизнь, наличие нескольких друзей (желательно других профессий) во взаимоотношениях, с которыми существует баланс; стремление к тому, чего хочется, без надежды стать победителем во всех случаях и умение проигрывать без ненужных самоуничижения и агрессивности; способность к самооценке без упования только на уважение окружающих; открытость новому опыту; умение не спешить и давать себе достаточно времени для достижения позитивного результата в работе и жизни; обдуманное обязательство (например, не следует брать на себя большую ответственность за клиента, чем он сам); чтение не только профессиональной литературы, но и другой литературы для своего удовольствия без ориентации на какую-либо пользу; участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом; периодическая совместная работа с коллегами, значительно отличающимися профессионально и личностно; участие в работе профессиональных групп, дающее возможность обсудить возникновение личных проблем, связанных с работой, хобби, доставляющих удовольствие.

#### **Источники:**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 508 с.

2. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Методическое обеспечение учебного процесса в СПО на основе действующего ФГОС. Казань. Издательство 21 век.

3. Организация воспитательной деятельности педагога по формированию социально-ориентированной личности в системе профессионального образования / под общ. ред. В.Ш.Масленниковой. Казань: изд-во «Данис», 2010. 192 с.

4. Основные принципы проектно-развивающего подхода к реализации воспитательного процесса в учреждении профессионального образования (для работников системы профессионального образования). Информационно-аналитические материалы / В.Ш.Масленникова [и др.]. Казань: изд-во «Данис», 2013. 82 с.

5. ГОСТ АИСО 9001-2008 Система менеджмента качества. Требования. М.: Стандартиформ, 2008. 65 с.

#### **References:**

1. Il'in E.P. Motivaciya i motivy'. SPb.: Piter. 508 s.

2. Muhametzyanova F.SH., SHayhuttidinova G.A. Metodicheskoe obespechenie uchebnogo processa v SPO na osnove deystvuyusch'ego FGOS. Kazan'. Izdatel'stvo 21 vek.

3. Organizaciya vospitatel'noy deyatelnosti pedagoga po formirovaniyu social'no-orientirovannoy lichnosti v sisteme professional'nogo obrazovaniya / pod obsch'. red. V.SH.Maslennikovoy. Kazan': izd-vo «Danis», 2010. 192 s.

4. Osnovny'e principy' proektno-razvivayusch'ego podhoda k realizacii vospitatel'nogo processa v uchrejdении professional'nogo obrazovaniya (dlya rabotnikov sistem) professional'nogo obrazovaniya). Informacionno-analiticheskie materialy' / V.SH.Maslennikova [i dr.]. Kazan': izd-vo «Danis», 2013. 82 s.

5. GOST AISO 9001-2008 Sistema menedjmenta kachestva. Trebovaniya. M.: Standartinform, 2008. 65 s.

*Зарегистрирована: 13.11.2013*

УДК 378.046.4

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИРИЙСКОМ ВИРТУАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*К.О. Просюкова*

*В данной статье раскрывается потенциал Сирийского Виртуального Университета в организации дистанционных программ повышения квалификации педагогических кадров. В контексте реформы образования, предпринятой в Сирии в начале 2000-х, был сформирован целый ряд новых требований к педагогам и, как следствие, возникла необходимость решения проблемы повышения квалификации педагогических кадров. Одной из эффективных площадок для реализации поставленных задач стал Сирийский Виртуальный Университет, утвержденный в 2002 году.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, виртуальный университет, Сирийская арабская республика, повышение квалификации, педагогические кадры.

Сирийский Виртуальный Университет (СВУ) был учрежден в 2002 году по инициативе Министерства высшего образования Сирийской Арабской Республики. На сегодняшний день университет самостоятельно, а также в партнерстве с рядом западных вузов ведет разработку учебных программ и уже осуществляет обучение студентов по 10 ключевым направлениям. Обучение по локальным программам (несколько дисциплин) ведется на арабском языке и осуществляется в основном преподавателями Университета Дамаска, при котором и был создан Сирийский Виртуальный Университет. Преподавание по партнерским программам ведется на английском и французском языках при сотрудничестве с рядом западных вузов. Так, тесное сотрудничество с Университетом Гринвича (Лондон) позволило организовать качественное образование

в сфере информационных технологий: преподаватели лондонского университета на регулярной основе читают сирийским студентам онлайн лекции, а защита дипломного проекта проходит в Лондоне. Основной целью создания СВУ было предоставление качественного высшего образования студентам, не имеющим возможностей – по состоянию здоровья или ввиду материальных проблем, очно посещать ежедневные занятия в университете. На данный момент обучение ведется по 10 образовательным программам [5].

Первой проблемой организации обучения онлайн стало, разумеется, обеспечение качественным соединением для доступа в Интернет всех студентов на территории Сирии. До сих пор в отдаленных регионах страны существует проблема с интернет доступом. Руководством университета при поддержке Министерства вы-

шего образования было принято решение об учреждении так называемых «телецентров» – небольших центров с качественной связью для выхода в Интернет и современной компьютерной техникой. Для студентов такая услуга является совершенно бесплатной. Позже на телецентры, которые были созданы во всех населенных пунктах, где проживали зарегистрированные студенты университета, была также возложена функция контроля за проведением промежуточных и финальных экзаменов онлайн. Такая мера была предпринята для того, чтобы с максимальной вероятностью исключить возможность списывания [4].

Вторая проблема, с которой столкнулось руководство университета в ходе осуществления обучения – невозможность использования альтернативных операционных систем кроме системы Windows, с учетом требований которой были разработаны основные приложения. К примеру, популярная у студентов операционная система Linux не поддерживала формат приложений, которые студенты должны были использовать в ходе обучения. По этой причине исследовательским центром университета был разработан ряд промежуточных приложений для альтернативных операционных систем. Таким образом, на современном этапе СВУ является не только образовательным, но и исследовательским центром, где ведутся разработки в сфере информационных технологий [8].

К 2010 году СВУ удалось завоевать звание лучшего учебного заведения в регионе, осуществляющего дистанционное обучение, что позволило университету выйти на международ-

ный уровень, открыв 10 телецентров в Саудовской Аравии и 1 телецентр в ОАЭ [2]. Изначальной задачей университета было установление связей с ведущими учебными заведениями мира с целью обмена опытом и осуществления совместного обучения студентов. Так, были заключены договоры о сотрудничестве с Университетом Гринвича (Лондон), Университетом Огайо (США), Университетом Бейкер (США), Университетом Белвью (США) [1]. А в 2011 году, несмотря на сложный период в истории страны, были заключены предварительные соглашения с Университетом им. Поля Валери Монпелье III (Франция) и Университетом Руан (Франция) в отношении сотрудничества по реализации образовательных программ на французском языке по специальностям «Право» и «Экономика» [9].

В обозримом будущем СВУ также планирует начать обучение по другим направлениям. В частности, было опубликовано, что университет имеет все необходимые средства обучения для набора абитуриентов по таким специальностям, как «Преподавание арабского языка как иностранного» и «Связи с общественностью» [9].

В начале 2000-х годов одной из приоритетных реформ правительства стала реформа образования, которая, в первую очередь, затронула начальное и среднее образование. Однако цели и задачи этой реформы сформировали концепцию иных требований, предъявляемых к педагогическим кадрам; по этой причине возникла необходимость пересмотра существующих путей реализации программ повышения квалификации. До этого



момента повышение квалификации педагогов осуществляли факультеты образования основных университетов страны. Однако в 2008 году на ежегодной конференции ЮНЕСКО в Женеве доктор Али Саад, министр образования Сирийской Арабской Республики, в рамках своего доклада о развитии образования в Сирии отметил, что новое видение развития образования в целом было выражено в формулировке целей педагогического образования на 2006-2010 годы. Так, ряд изменений произошел в отношении квалификации учителей – выпускников педагогических учебных заведений. В рамках пятилетнего плана на 2006-2010 гг. более 50 000 учителей должны были пройти курс повышения квалифика-

ции на базе факультетов образования вузов [3].

Частично проект осуществлялся в рамках дистанционной формы обучения на базе Сирийского Виртуального Университета. Помимо основной цели – повышение квалификации учителей-выпускников педагогических учебных заведений, программа подготовки предусматривала достижение дополнительной цели, а именно – повышение компьютерной грамотности вышеобозначенных учителей. Реализация проекта по дистанционному обучению учителей проводилась на базе 105 компьютерных центров, учрежденных Министерством высшего образования в разных провинциях страны.

*Таблица 1.*

**Количество учителей, прошедших курс повышения квалификации в рамках проекта дистанционного образования на базе Сирийского Виртуального Университета**

Год	2006	2007	2008	2009	2010
Количество учителей	1879	1714	3000	<b>5000</b>	<b>7000</b>

На основании данных, представленных в таблице, мы можем сделать вывод, что в стране растет приоритет дистанционного образования как формы повышения квалификации учителей. Из чего следует, что ответственное ведомство ставит целью решение двух основных задач: повышение навыка владения компьютером и Интернетом у учителей, а также желание осуществлять повышение квалификации без отрыва от основной деятельности: необходимость личного присутствия в университете исчезает [3, с.22].

Таким образом, за 5 лет непрерывной работы по реализации программ

повышения квалификации педагогических кадров на базе Сирийского Виртуального Университета удалось решить следующие задачи:

1. исключить необходимость личного присутствия и отрыва от основной деятельности преподавателей, переведя обучение в онлайн-режим;

2. обеспечить доступом в сеть Интернет всех участников программы, в том числе в удаленных регионах страны, задействовав открытые Министерством телецентры;

3. существенно повысить уровень компьютерной грамотности участников программы [6].

На современном этапе процессы развития системы образования в мире предполагают разработку концепции, способной отвечать общим требованиям, актуальным повсеместно: образование должно расширять границы обучаемых, а не ограничивать их рамками одного вуза, одного города, одного государства; образование должно формировать навыки, ставшие для профессионала в любой сфере обязательными в последние десятилетия – это и требование компьютерной грамотности, и требование к владению иностранным языком как универсальным инструментом общения, требование к общей мобильности специалистов и активной динамике их деятельности [7]. К программам повышения квалификации предъявляется дополнительное требование – обучение без отрыва от основной деятельности. Особенно актуально оно звучит в контексте подготовки педагогических кадров. Сирийский Виртуальный Университет стал подходящей площадкой для осуществления поставленных задач, возможности университета действительно отвечают заявленным требованиям современности. К сожалению, результаты программ повышения квалификации преподавателей на базе СВУ, полученные в период с 2006 по 2010 гг., не удалось преумножить на сегодняшний день, а система образования в Сирии переживает период застоя по причине сложной политической и экономической ситуации в стране. Однако есть основания полагать, что опыт СВУ не будет утерян, и потенциал университета в деле повышения квалификации специалистов педагогического профиля будет раскрыт в ближайшие годы.

#### **Источники:**

1. *Anas Tarah* «An Infrastructure Dependent University», EuroMed workshop on e-infrastructure, Brussels, 2007 – Анас Тара «Развитие инфраструктуры университета», Семинар ЕвроМед по вопросам дистанционного образования. Брюссель, 2007.

2. *M.Najib Abdul Wahed* «ICT in Higher Education: Syrian Experience», ICT Group Meeting, Cairo, 2007. – М.Наджиб Абдул Вахед «Информационные технологии в сфере высшего образования: сирийский опыт», Собрание рабочей группы по развитию информационных технологий. Каир: Египет, 2007.

3. National Report on the Development of Education in Syrian Arab Republic; International Conference on Education, the 48<sup>th</sup> Session – Geneva, 2008 (Национальный отчет о развитии образования в Сирийской Арабской Республике; Международная конференция в сфере образования, 48 сессия. Женева, 2008).

4. Prof. *M.Najib Wahed, Dr.Nawar Al-Awa* «ICT in Higher Education in Syria», Syrian ICT Forum, 2006. – Профессор М.Наджиб Вахед, доктор Навар Аль-Ава «Информационные технологии в сфере высшего образования в Сирии», Форум ИТ. Сирия, 2006.

5. *Tatal Sheikhalard, Dr.Riad Daoudi* «Syrian Virtual University: 5 year experience, a case of challenges and success», 28 October 2007, Conference of Learning International Networks Consortium (LINC), Massachusetts, USA. – Таталь Шейхалард, доктор Риад Дауди «Сирийский Виртуальный Университет: пятилетний опыт преодоления трудностей на пути к успеху», 28 октября 2007г, Международная конференция LINC. Массачусетс, США.

6. The observatory on Borderless Higher Education «National virtual universities: what are the different models?», Canada, December 2002 – Журнал «Высшее образование без

границ», «Государственные виртуальные университеты: существующие модели». Канада, Декабрь 2002.

7. The observatory on Borderless Higher Education «Syrian Virtual University Launched: with North American universities as dominant partners», Canada, September 2002. – Журнал «Высшее образование без границ», «Открытие Сирийского Виртуального Университета: североамериканские университеты – наши основные партнеры». Канада, Сентябрь 2002.

8. <https://isis.svuonline.org/isis/documentation/generalInformation.pdf>

9. <https://svuonline.org/isis/index.php>

### *References:*

1. *Anas Tarah* «An Infrastructure Dependent University», EuroMed workshop on e-infrastructure, Brussels, 2007 – Anas Tara «Razvitie infrastruktury' universiteta», Seminar EvroMed po voprosam distancionnogo obrazovaniya. Bryussel', 2007.

2. *M.Najib Abdul Wahed* «ICT in Higher Education: Syrian Experience», ICT Group Meeting, Cairo, 2007. – M.Nadjib Abdul Wahed «Informacionny'e tehnologii v sfere vy'sshego obrazovaniya: siriyskiy opyt'», Sobranie rabochey gruppy' po razvitiyu informacionny'h tehnologiy. Kair: Egipet, 2007.

3. National Report on the Development of Education in Syrian Arab Republic; International Conference on Education, the 48th Session – Geneva, 2008 (Nacional'ny'y otchet o razvitii obrazovaniya v Siriyskoy

Arabskoy Respublike; Mejdunarodnaya konferenciya v sfere obrazovaniya, 48 sessiya. Jeneva, 2008).

4. Prof. M.Najib Wahed, Dr.Nawar Al-Awa «ICT in Higher Education in Syria», Syrian ICT Forum, 2006. – Professor M.Nadjib Wahed, doktor Navar Al'-Ava «Informacionny'e tehnologii v sfere vy'sshego obrazovaniya v Sirii», Forum IT. Siriiya, 2006.

5. Tatal Sheikhalard, Dr.Riad Daoudi «Syrian Virtual University: 5 year experience, a case of challenges and success», 28 October 2007, Conference of Learning International Networks Consortium (LINC), Massachusetts, USA. – Tatal' SHEyhalard, doktor Riad Daudi «Siriyskiy Virtual'ny'y Universitet: pyatiletniy opyt' preodoleniya trudnostey na puti k uspehu», 28 oktyabrya 2007g, Mejdunarodnaya konferenciya LINC. Massachusetts, SSHA.

6. The observatory on Borderless Higher Education «National virtual universities: what are the different models?», Canada, December 2002 – Jurnal «Vy'sshee obrazovanie bez granic», «Gosudarstvenny'e virtual'ny'e universitety': susch'estvuyusch'ie modeli». Kanada, Dekabr' 2002.

7. The observatory on Borderless Higher Education «Syrian Virtual University Launched: with North American universities as dominant partners», Canada, September 2002. – Jurnal «Vy'sshee obrazovanie bez granic», «Otkry'tie Siriyskogo Virtual'nogo Universiteta: severoamerikanskiye universitety' – nashi osnovny'e partnery'». Kanada, Sentyabr' 2002.

8. <https://isis.svuonline.org/isis/documentation/generalInformation.pdf>

9. <https://svuonline.org/isis/index.php>

*Зарегистрирована: 26.10.2013*

УДК 658.344.64:656.7.071(045)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Т.А.Ковалькова*

*В статье раскрываются подходы современных исследователей к определению понятия «педагогическая технология». Осуществляется анализ таких педагогических технологий, как Вальдорфская педагогика, технология организации групповой учебной деятельности, технологии развивающего обучения, технология формирования творческой личности, проектная технология, педагогическая технология «Создание ситуации успеха» по А.С.Белкину и суггестивная технология, поскольку они являются личностно ориентированными технологиями. Обосновывается их значение для дальнейшего проведения исследования.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, Вальдорфская педагогика, личностно ориентированная технология, развивающее обучение, ситуация успеха, суггестивная технология, технология формирования творческой личности.

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что порождено общественным и техническим прогрессом, и прежде всего, гуманизацией, демократизацией общества и технологической революцией.

Источниками новейших педагогических технологий являются социальные преобразования и новое педагогическое мышление; общественные, педагогические, психологические науки; современный передовой педагогический опыт; исторический отечественный и зарубежный опыт (достижения предыдущих поколений); народная педагогика [1, с. 46].

Проблеме исследования педагогических технологий посвящены ра-

боты таких ученых, как И.Подласова, В.Явдокимова, А.Падалки, С.Сысоевой, В.Сластенина, М.Кларина, В.Паламарчук, Г.Селевко, С.Вит-вицкой, А.Пехоты, И.Гавриш и др. Однако отсутствуют специальные научные разработки проблемы формирования готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в авиационной отрасли.

Подходы современных исследователей к определению понятия «педагогическая технология» различаются. Её толкуют как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и сочетание форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, т.е. как организационно-методический инструментарий (Б.Лихачев, И.Подласый), как описание системы действий учителя и учащихся, от кото-

рых не следует отклоняться (И.Волков, П.Москаленко), как проект определенной педагогической системы, реализуемой учителем (В.Беспалько) [2].

По мнению И.Гавриша, термин «педагогическая технология» функционирует в трех измерениях:

– научный (педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и воспитания, проектирует педагогические процессы);

– процессуально-описательный (описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения промежуточных и конечных результатов обучения и воспитания);

– процессуально-деятельностный (функционирование технологического (педагогического) процесса, всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств) [3].

С целью разработки технологии формирования готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в авиационной отрасли в процессе профессиональной подготовки анализировались научные подходы к анализу структуры педагогической технологии.

Большинство ученых рассматривают педагогическую технологию как средство (В.Бухвалоп, В.Паламарчук, Б.Лихачев, С.Смирнов, Н.Крилонн, М.Мейер), как способ (В.Беспалько, М.Чошанов, В.Сластенин, А.Кушнир, Б.Скиннер, С.Ибсон и др.), как научное направление (И.Подкасистый, В.Гузев, М.Ераут, Р.Куфман, С.Ведемейер), как многомерное понятие, в т.ч. систему (В.Боголюбов,

М.Кларин, В.Давыдов, Е.Коротаева, П.Митчел, Р.Томас), обращают внимание на то, что педагогическая технология является системой рациональных способов достижения поставленных целей (С.Сысоева, А.Алексюк, П.Воловик, А.Пехота, А.Киктенко, А.Любарская), в структуре педагогической технологии выделяют концептуальную основу, содержательную часть обучения, процессуальную часть (Г.Селевко).

Данный анализ позволяет нам сделать уточнение дефиниции педагогическая технология. Мы используем дефиницию понятия, предложенную С.А.Сысоевой. Педагогическая технология – это созданная адекватно потребностям и возможностям личности и общества теоретически обоснованная учебно-воспитательная система социализации, личностного и профессионального развития и саморазвития человека в образовательном учреждении, которая вследствие упорядоченных профессиональных действий педагога при оптимальности ресурсов и усилий всех участников образовательного процесса гарантированно обеспечивает эффективную реализацию заведомо определенной образовательной цели [4].

Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию и обучению, охватывает все аспекты, элементы педагогической системы – от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности.

Внедрение педагогических технологий в практику образовательной

системы способствует упорядочению работы преподавателя, постановке четких целей и определению путей достижения, то есть управлению процессом обучения. Применение педагогических технологий позволяет двигаться к прогнозируемому заключительному результату в условиях строгой обоснованности каждого элемента и этапа обучения.

Таким образом, педагогические технологии следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения как систему способов и достижения целей управления этим процессом.

В современных условиях углубления интеграционных процессов в сфере отечественного образования, обусловленных вхождением отечественной педагогической системы высшего образования в единое Европейское пространство высшего образования и науки, информатизации образовательного пространства, целесообразным является использование в системе подготовки специалистов активных педагогических технологий, что позволяет прогнозировать новаторский характер организации и содержания обучения студентов и обязательное достижение весомого ожидаемого результата.

Поскольку будущий психолог авиационной отрасли, который является объектом и субъектом профессиональной подготовки в авиационном вузе (учреждении высшего образования), ответственен за создание условий для обеспечения безопасности профессиональной деятельности авиационного персонала, считаем целесообразным осуществить анализ именно тех педагогических технологий, кото-

рые ориентированы на углубление гуманистической, личностной составляющей профессиональной подготовки.

Для формирования готовности будущего психолога к профессиональной деятельности в авиационной отрасли важным является анализ педагогических технологий формирования специалистов. Среди современных педагогических технологий В.Ортынский выделяет следующие: технология модульного обучения, технология развивающего обучения, личностно ориентированная технология, информационные технологии, технология дистанционного обучения, игровая технология, дифференцированная технология обучения и др. [5]. Рассмотрим некоторые из них.

В современных условиях взгляды украинских педагогов все чаще направляются к технологии модульного обучения, которое в последнее время внедрено в учебно-воспитательную практику высшей школы как передовой педагогический опыт и как экспериментальная психолого-дидактическая система. Модульно-развивающее обучение способствует становлению личности не только благодаря содержанию, методам, формам организации, но и из-за своей сущностной многомерности, логики бытия ввиду специфической формы психосоциального роста индивидуальности.

Сегодня авторы называют различные технологии, которые относятся к личностно-ориентированным, общепринятая классификация пока отсутствует. Н.Чепиль и Н.Дудник классифицируют педагогические технологии на: общепедагогические технологии (технологии развивающего обучения, технология организации групповой

деятельности, метод проектов, новые информационные технологии в образовании, интерактивное обучение как совокупность технологий); предметные и отраслевые педагогические технологии (технология свободного воспитания М.Монтессори, Вальдорфская педагогика, «Йена-план», технология развития личности Г.Альтшуллера) локальные и модульные педагогические технологии (технология раннего обучения Г.Домана, «Школа для жизни, через жизнь» Ж.А.Декроли», «Школа успеха и радости» С.Френе, «Школа диалога культур» В.Библера).

А.Пехота определяет такие педагогические технологии: Вальдорфская педагогика, технология саморазвития (М.Монтессори), технология организации групповой учебной деятельности, технология развивающего обучения, технологии формирования личности, технология обучения как исследования, проектная технология, новые информационные технологии обучения, технология коллективного творческого воспитания (И.Иванов), педагогическая технология «Создание ситуации успеха» (А.Белкин), суггестивная технология, анализ образа – персонажа эпического произведения.

Для нашего исследования существенным является анализ таких педагогических технологий, как Вальдорфская педагогика, технология организации групповой учебной деятельности, технологии развивающего обучения, технология формирования творческой личности, проектная технология, педагогическая технология «Создание ситуации успеха» по А.Белкину и суггестивная технология, поскольку они являются личностно-ориентированными технологиями.

Личностно-ориентированные технологии, основанные на восприятии индивидуальности, самооценности личности как носителя субъективного опыта, в процессе формирования готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в авиационной отрасли приобретают особую значимость, поскольку основываются на субъект-субъектных отношениях [6, с. 48].

Теоретические концепции личностно-ориентированного подхода формулируются в научных трудах В.Андреева, Г.Балла, И.Бежа, И.Кона, А.Петровского, А.Пехоты, И.Подласого, В.Радула, А.Савченко, В.Семиченко, В.Серикова, С.Сысоевой, И.Якиманской и др. Целью личностно-ориентированной технологии, отмечает И.Подласый, является развитие личности, удовлетворение его запросов, развитие, раскрепощение собственного «Я», самопознание, самоопределение, самостоятельность, независимость суждений, создание условий для самореализации [7, с. 67]. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, в центре которого – личность воспитанника, его самобытность, самооценность, субъективный опыт которого сначала раскрывают, а затем согласовывают с содержанием образования [5].

Личностный подход целесообразно рассматривать как важный психолого-педагогический принцип, как методологический инструментальный, основу которого составляет совокупность исходных концептуальных представлений, целевых установок, методико-психодиагностических и психолого-технологических средств, обеспечивающих более глубокое це-

лостное понимание, познание личности и на этой основе – ее гармоничное развитие в условиях существующей образовательной системы.

Личностно ориентированное образование реализуется с помощью деятельности, имеет не только внешние атрибуты общности, но и своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебного процесса, выявление их личностных функций.

Личностно ориентированное образование базируется на фундаментальных дидактических исследованиях, посвященных личностно развивающим функциям обучения и воспитания. На территории СНГ исследованием личностно ориентированного образования занимаются И.Якиманская, В.Сериков, И.Бех, В.Рыбалка и другие ученые.

В.Сериков определяет главную функцию личностно ориентированного образования как обеспечение личностного развития каждого субъекта учебного процесса, настаивая на признании за студентом права на самоопределение и самореализацию, а процессе познания – через овладение собственными способами учебной работы; субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [8, с.78].

Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне заданных образцов, эталонов познавательной деятельности, то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника

индивидуальной жизнедеятельности. Таким образом, происходит «встреча» того, что задается, и субъектного опыта, его «окультуривания», обогащения. Признание студента главной фигурой всего образовательного процесса и является личностно ориентированной педагогикой.

Основными задачами личностно ориентированного обучения являются:

- развитие индивидуальных познавательных способностей каждого человека;

- максимальное выявление, инициирование, использование, «окультуривание» индивидуального (субъектного) опыта студента;

- оказание помощи личности в познании себя, самоопределении и самореализации, а не формировании заданных качеств;

- формирование у личности культуры жизнедеятельности, которая дает возможность продуктивно строить свою повседневную жизнь, правильно определять линии жизни.

Формирование культуры жизнедеятельности личности является высшей целью личностно ориентированных систем и технологий [9, с.34].

Вальдорфская педагогика является одной из разновидностей воплощения идей «гуманистической педагогики». Ее основателем считают Р.Штейнера. Вальдорфская педагогика может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с педагогом, в единстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела [9, с.49].

Для нашего исследования является существенным рассмотрение ключ-



чевых положений данной технологии, поскольку она направлена на самопознание и саморазвитие, что является необходимым условием личностного роста психолога, работающего в области авиации.

Вопросы о групповых формах учебной деятельности в психолого-педагогической литературе занимают важное место, (хотя и не относятся к лично-ориентированным педагогическим технологиям), потому что они открывают для студентов возможности сотрудничества, взаимоотношений, познания окружающего мира. Групповая форма учебной деятельности возникла как альтернатива существующим традиционным формам обучения. В их основу положены идеи Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцци, Дж.Дьюи о свободном развитии и воспитании человека. Й.Г.Песталоцци утверждал, что умелое сочетание индивидуальной и групповой организации учебной деятельности помогает успешному обучению [9, с.76].

Для нашего диссертационного исследования групповая форма работы необходима, поскольку она способствует организации психологом психодиагностической работы в группе, решать коллективные споры, искать выход из конфликтных ситуаций, тем самым моделируя ситуации, которые будут возникать во время работы психолога со специалистами авиационной отрасли.

В основе системы развивающего обучения лежит представление о развитии студента как субъекта личной деятельности. А это значит, что главная цель обучения – обеспечить развитие студента. Это задача педагога, причем следует учитывать то, что не

каждое изменение в человеке является изменением в его развитии. Нужно обращать внимание на интеллектуальные изменения, а не только на развитие умений и навыков, хотя и это не менее важно нужно отвергать [9, с.97].

В центре технологии формирования творческой личности – признание студента главной действующей фигурой учебно-воспитательного процесса; реализация проблем творческого развития личности требуют разработки педагогических технологий, целью которых является не накопление знаний и умений, а постоянное обогащение творческим опытом [10]. Для нашего исследования необходимо рассмотрение работы студента над учебным проектом. Сущность проектной технологии – стимулирование интереса студентов к проблемам, которые предусматривают владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, демонстрация практического применения приобретенных знаний. От теории к практике, гармонично сочетая академические знания с прагматическими, следуя соответствующему их балансу на каждом этапе обучения [9, с.150].

Среди педагогических технологий учебно-воспитательного процесса наибольший интерес вызывает суггестивная технология. Она является средством психологического воздействия на коллектив, который учится. Это средство, управляя теми или иными реакциями или процессами в организме человека, вызывает эффект расширения познавательных и репродуктивных возможностей личности, в целом способствует интенсификации

учебного процесса, так как суггестия – это форма эмоционально-вербально-го управления различными психическими, психофизиологическими и физиологическими реакциями человека. Поэтому в суггестивных технологиях широко используется метод релаксации. Релаксopedическое обучение отличается доступностью и простотой [9, с.217].

Таким образом, назначение личностно-ориентированных технологий заключается в том, чтобы поддерживать и развивать природные качества студента, его здоровье и индивидуальные способности, помогать в становлении его субъектности, социальности, культурной идентификации, творческой самореализации личности.

Ни одна из педагогических технологий не является универсальной, поэтому каждая из них требует выработки собственного технологического подхода к ее использованию в конкретных ситуациях. Структуру и содержание инновационных педагогических технологий проектируют с учетом того, что эффективность обучения в профессиональном учебном заведении определяют и по уровню квалификации научно-педагогических работников, и по их ценностному направлению. Поиск новых технологий обучения и продуктивное, эффективное их внедрение в учебно-педагогический процесс разных типов учебных заведений будет способствовать обеспечению высокой квалификационной подготовки будущих специалистов.

Для подготовки психолога авиационной отрасли личностно ориентированные педагогические технологии важны, так как они направлены на самоопределение, преодоление трудно-

стей, уравнивание эмоционального состояния, повышение самооценки, развитие саморегуляции, а также создание условий для самореализации личности.

#### **Источники:**

1. Вітвицька С.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів // Вісн. Житомир. держ. ун-ту . 2009. № 43. С. 45-48. Бібліогр.: 4 назв.

2. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. К.: Академвидав, 2012. 224 с. (Серія «Альма-матер»).

3. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. Харків, 2006. 579 с.

4. Сисоєва С.О. Педагогічні технології в неперервній освіті: Монографія / [С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. К.: Віпол, 2001. 502 с.

5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

6. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. К.: АПН України, 1998. 184 с.

7. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти [Текст]. К.: Видавничий дім «Слово», 2006. 616 с.

8. Сериков В.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] : «Круглый стол» в Рос. ин-те повышения квалификации и переподгот. работников образования / Подгот. Е.В.Бондаревская, Г.А.Бермус. М.: Педагогика. 1996. № 5. С. 72-80.

9. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А. 3., Любарська О. М. та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.

10. Сисосва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посібн. К.: ІСДОУ. 1994. 112 с.

### References:

1. *Vi'tvic'ka S.S.* Іnnovaci'yni' pedagogi'chni' tehnologi'i' v pi'dgotovci' vchiteli'v // *Vi'sn. Jitomir. derj. un-tu* . 2009. № 43. S. 45-48. Bi'bli'ogr.: 4 nazv.

2. *CHepi'l' M.M.* Pedagogi'chni' tehnologi'i': navch. posi'b. / M.M. CHepi'l', N.Z. Dudnik. K.: Akademvidav, 2012. 224 s. (Seri'ya «Al'ma-mater»).

3. *Gavri'sh I.V.* Teoretiko-metodologi'chni' osnovi formuvannya gotovnosti' maybutni'h uchiteli'v do i'nnovaci'ynoї profesi'ynoї di'yal'nosti': dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Gavri'sh I'rina Volodimiri'vna. Harki'v, 2006. 579 s.

4. *Sisoe''va S.O.* Pedagogi'chni' tehnologi'i' v neperervni'y osvi'ti': Monografi'ya / [S.O. Sisoe''va, A.M. Alekseyuk, P.M. Volovik, O.I'. Kul'chic'ka ta i'n.]; za red. S.O. Sisoe''voi'. K.: Vi'pol, 2001. 502 s.

5. *Ortins'kiy V.L.* Pedagogi'ka visch'oi' shkoli: navch. posi'b. [dlya stud. visch'. navch. zakl.]. K.: Centr uchbovoi' li'teraturi, 2009. 472 s.

6. *Rudnic'ka O.P.* Osnovi vikladannya mistec'kih discipli'n. K.: APN Ukrai'ni, 1998. 184 s.

7. *Pi'dlasiy I.P.* Praktichna pedagogi'ka abo tri tehnologi'i': I'nteraktivniy pi'druchnik dlya pedagogi'v rinkovoї sistemi osvi'ti [Tekst]. K.: Vidavni'chiy di'm «Slovo», 2006. 616 s.

8. *Serikov V.V.* Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Tekst]: [«Krugly'y stol» v Ros. in-te pov'y'sheniya kvalifikacii i perepodgot. rabotnikov obrazovaniya] / Podgot. E.V.Bondarevskaya, G.A.Bermus. M.: Pedagogika. 1996. № 5. S. 72-80.

9. *Pe''hota O. M.* Osvi'tni' tehnologi'i': navch.-metod. posi'b. / [Pe''hota O. M., Ki'ktenko A. 3., Lyubars'ka O. M. ta i'n.]; za zag. red. O.M. Pe''hoti. K.: A.S.K., 2001. 256 s.

10. *Sisoe''va S. O.* Osnovi pedagogi'chnoi' tvorchosti' vchitya: navch. posi'bn. K.: І'СДОУ. 1994. 112 с.

*Зарегістрирована: 10.10.2013*

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ

*Э.Д.Ахметгалеев, О.А.Игнатьева*

*Для студента, как для будущего специалиста, важнейшим является получение системного представления об изучаемых дисциплинах. Решение данной проблемы возможно в условиях управления образовательным процессом компетентным руководителем.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, управление, система образования, компетентный руководитель.

Возникающие трудности в управлении образовательным процессом в негосударственном высшем учебном заведении объясняются наличием объективно складывающихся противоречий между недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ управления педагогическим процессом и потребностью вузовской педагогической практики в обосновании механизма его управления, имеющимися в управленческом труде тенденциями к шаблонным действиям, стереотипизации деятельности и необходимостью поисков творческих подходов в управлении образовательным процессом в негосударственном вузе; необходимостью обновления содержания образовательного процесса и стихийным характером управленческих действий и недостаточной компетентностью руководителей в управлении; существующей жесткостью структуры управления вузом и необходимостью гибкого ее реагирования для негосударственного образовательного учреждения в условиях высокой нестабильности реальной социально-экономической и социокультурной среды; потребностью в реализации прогностических функций в управлении негосударственным вузом и наличием реактивного типа управления; инициативой непосредственных участников инновационной образовательной деятельности и инертностью организации управления этой деятельностью [1].

Организация образовательного процесса в вузе, качество подготовки будущего специалиста к предстоящей

деятельности во многом зависит от системы внутривузовского управления. На сегодняшний день в управлении наметились следующие тенденции:

- переход от централизованного управления к самоуправлению, когда каждый участвует в управлении, а именно, в целеполагании, разработке стратегии и программы развития университета;
- переход учебных и структурных подразделений от конкуренции и независимого сосуществования к сотрудничеству.

Эффективное управление образовательным процессом в вузе – всеобъемлющая проблема педагогической науки, поскольку затрагивает все вопросы подготовки специалистов и в конечном итоге влияет на уровень формирования интеллектуального потенциала страны. Эта многоаспектная проблема обусловлена естественным ходом развития теории образования и отражает все явственнее проявляющиеся противоречия внешних факторов: социально-экономических, политических, психологических и др. [3].

Образовательный процесс как система имеет конкретные цели, функции и свойства. Объекты всякой системы – это только ее части, компоненты, а атрибуты – это свойства объектов системы. Отношения – это то, с помощью чего система объединяется в одно целое, в нашем случае – это взаимодействие субъектов образовательного процесса в целом. Образовательный процесс – категория и педагогическая, и управленческая, поскольку совре-

менный учебный процесс не копирует общие положения теории менеджмента, а переводит их на язык педагогики. Управление, менеджмент сегодня – это отдельная отрасль науки, интегрирующая многие направления и занявшая свое междисциплинарное место в системе знания.

Управление в педагогических системах – это один из видов социального управления, который поддерживает целенаправленность и организованность учебно-воспитательного процесса. Педагогическое управление, с одной стороны, подчиняется общим закономерностям социального управления, с другой – имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения целей в конкретных условиях организованного процесса обучения.

Таким образом, образовательный процесс – это единство трех функций: образовательной, воспитательной и развивающей. Изучение педагогических основ современного образовательного процесса позволяет установить закономерные связи и отношения, влияющие на процесс социального управления образовательной деятельностью. В основе целевого блока образовательной деятельности вуза по профессиональной подготовке специалистов лежат следующие принципы обучения студентов:

- как граждан правового и демократического государства;
- как членов студенческого коллектива;
- как конкретных людей, личностей и индивидуальностей [5].

В связи с этим главная цель образовательного процесса заключается в том, чтобы одновременно с реформой

образовательного процесса в России сформировать адекватную систему обучения и воспитания студентов, вывести образование, получаемое в негосударственных вузах, на качественно новый уровень, обеспечивающий радикальное повышение профессионализма, культуры выпускаемых специалистов [6].

Управление образовательным процессом основано на знании субъектом того, как протекает управляемый процесс. Для этого в образовательном учреждении необходимо создание системы мониторинга, постоянного отслеживания хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, повлиявших на них, а также принятия и реализации управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса. Для управления образовательным процессом необходимо иметь систему получения информации о его результативности, чтобы видеть отклонения или положительную динамику в этом процессе [4].

Анализ основных тенденций развития системы образования показывает, что в настоящее время молодежь все чаще стремится выбирать такой стиль обучения, где адекватным образом может реализоваться личностный потенциал. Социологические данные показывают, что наиболее популярными становятся образовательные технологии, при которых есть большие возможности для формирования самостоятельной творческой личности.

Радикальные перемены, происходящие в российском обществе, поставили перед системой образования жесткую необходимость её трансфор-

мации и адаптации к новым условиям, чтобы ответить вызову времени и обеспечить России, с одной стороны, стабильность, а с другой – развитие и динамизм. Опыт последнего десятилетия показал, что наиболее перспективными оказались те учреждения, руководители которых, сохраняя лучшие отечественные традиции, совершенствуются в управлении за счет нового, передового. Решение задач, стоящих перед обновляющимся образованием, зависит, с одной стороны, от адекватного понимания описания функционирующей системы управления, а с другой – от внедрения в практику новых научно-педагогических технологий и достижений в области управления. Среди таких новшеств – концепция управления по результатам.

Целенаправленность всей системы управления на конечный результат предполагает не только особую мотивационно-целевую ориентацию руководителей образовательных учреждений, но и новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности. В современных условиях эффективное управление образовательным процессом в образовательном учреждении должно базироваться на достижениях мировой науки и практики в области менеджмента.

Совершенствование методов управления образовательным процессом в вузе невозможно без комплексной разработки новых эффективных технологий, ориентированных на удовлетворенность профессиональным образованием как общества, так и индивида, и тем самым обеспечивающих

высокое качество подготовки специалистов. Такие технологии должны обеспечить на практике научно-методическое и организационно-техническое разрешение основного противоречия, суть которого заключается в несоответствии сложившейся практики подбора студентов, оценки их способностей и возможностей требованиям подготовки.

С этой целью необходимо задействовать три технологических направления:

- диагностика познавательных процессов кандидата и прогнозирование на ее основе успешности обучения в вузе;

- оценка адаптационного потенциала и характерологических особенностей личности и прогнозирование на его основе поведенческих характеристик в ходе профессиональной подготовки и дальнейшей деятельности;

- определение мотивационной направленности абитуриента и прогнозирование на основе этого путей развития профессиональных интересов обучаемого [2].

#### **Источники:**

1. Балыхин Г.А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003. 428 с.

2. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 2009.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // [www.kcn.ru/tat-ru/universitet/ news/ concep.htm](http://www.kcn.ru/tat-ru/universitet/ news/ concep.htm)

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалифика-

ции педагогических кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Буккаркина, М.В.Моисеева / Под ред. Е.С.Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2010.

5. *Петровский В.А.* Субъективность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование, 2011. №3.

6. *Тихомиров В.П.* Основные принципы построения системы дистанционного образования России // Дистанционное образование, 1998. №1.

### References:

1. *Baly'hin G.A.* Upravlenie razvitiem obrazovaniya. Organizacionno-ekonomicheskiy aspekt. M.:E'konomika, 2003. 428 s.

2. *Bogdanov V.A.* Sistemologicheskoe modelirovanie lichnosti v social'noy psihologii. – M.: Izd-vo MGU, 2009.

Z. *Koncepciya modernizacii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda* [E'lektronny'y resurs] // www.kcn.ru/tat-ru/universitet /nevs/ sonsert.htm

4. *Novy'e pedagogicheskie i informacionny'e tehnologii v sisteme obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy' povu'sheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov* / E.S.Polat, M.YU.Bukkarkina, M.V.Moiseeva / Pod red. E.S.Polat. M.: Izd. centr «Akademiya», 2010.

5. *Petrovskiy V.A.* Sub'ektivnost': novaya paradigma v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2011. №3.

6. *Tihomirov V.P.* Osnovny'e principy postroeniya sistemy' distancionnogo obrazovaniya Rossii // Distancionnoe obrazovanie, 1998. №1.

*Зарегистрирована: 24.10.2013*

УДК 378

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Хо Куанг Хоа*

*В статье отражены тенденции в мировой педагогике, связанные с качеством управления образования, в частности, с применением подхода, основанном на философии TQM.*

*Ключевые слова:* управление; высшая школа; подход, качество, образование, педагогическая деятельность.

### 1. Инновационный менеджмент в вузе

«Системное управление качеством» является переводом английского словосочетания Total Quality Management (сокращенно – TQM). В соответствии с ISO 8402:1994: TQM является концепцией управления производственными процессами и ори-

ентирована на качество выпускаемой продукции. Она основана на участии всего коллектива в достижении долгосрочного успеха, где во главу угла поставлено удовлетворение интересов и клиента, и всех членов организации. Философия TQM заточена на «непрерывное улучшение». Для этого требуется, чтобы все члены организа-

ции всегда стремились к повышению качества, а ответственные за качество продукта участвовали в его создании. Ответственность за обеспечение качества, как и все этапы производственного процесса (от рутинных задач до долгосрочных проектов организации), возлагаются на всех людей [16]. TQM реализуется и в образовании и применяется для оценки педагогической деятельности учителей. Мы предлагаем ряд способов для повышения эффективности оценки педагогической деятельности в высшей школе:

– Духовные основы TQM – ставятся в центр внимания: ответственность за качество образовательных услуг берут на себя все члены организации. Поэтому администрация должна поступать так, чтобы весь персонал образовательной организации знал свою роль и свое место в процессе управления качеством обучения. Это повышает чувство ответственности, духовное сотрудничество и самосознание в процессе самооценки и оценки качества услуг и удовлетворения потребительского спроса.

– Очень важный девиз TQM – «делать хорошо с самого начала» – сосредоточен на предотвращении рисков, чтобы избежать ошибок с первого этапа процесса создания продукта или услуги и дабы не проводить проверок много раз. Поэтому в вузе должно быть так, чтобы для обучающего стало привычным делать свою профессиональную работу тщательно, вдумчиво и всегда под контролем. При оценке качества продукции стараться избегать профанации мероприятия и излишней бюрократизации.

– Философия TQM – «непрерывное улучшение», которое требуется

от всех сотрудников и обучающихся. В педагогических учебных заведениях всегда должна совершенствоваться такая работа, как улучшение методов и форм обучения, улучшение содержания и формы профессиональной деятельности, совершенствование управления организацией. Любой член коллектива всегда должен иметь в виду – необходимо постоянно добиваться того, чтобы ни один день не проходил без какого-либо улучшения в выполнении рутинных задач; без построения долгосрочных планов, расписанных пошагово.

– TQM направлен на создание процесса управления качеством соответствующего образования, следовательно, необходимо эффективно управлять всеми фазами процесса управления – от планирования, внедрения разработок до оценки и корректирующих действий.

– Создание плана должно быть основано на реальной ситуации в вузе, чтобы определить корректные цели и задачи, меры и условия продуктивной деятельности, права и обязанности в соответствии с возможностями каждого человека. В то же время руководству нужно мотивировать членов коллектива на повышение качества продукции / услуг. При этом оно должно проявлять уважение к обучающему и его самооценке. При оценке нужно объединять различные формы оценки, например: анализ той или иной ситуации, периодический разбор достигнутого результата и т.д. После завершения учебного цикла (ежемесячного, семестрового, годового) менеджмент вуза должен сделать предварительный обзор изучения опыта, подтвер-



дить достижения, определить меры по улучшению качества образования.

TQM требует изменения в организационной культуре: вуз должен создавать здоровые условия труда, строить дружественную атмосферу сотрудничества, обмена опытом; обучать коллег, своевременно признавать и поощрять успех каждого сотрудника. Усиление их чувства ответственности создаст условия для проявления инициативы, самодисциплины, творчества, личной ответственности за качество работы.

В TQM считается, что информация является источником жизненной силы управления, обеспечения бесперебойной связи, точности, полноты, своевременности, рассчитанной на осуществление обратной связи со всеми фигурантами образовательного процесса. Это помогает управленцам принимать правильные решения и своевременно осуществлять оценку эффективности их деятельности.

2. Перспектива управления на основе менеджмента

Управление на основе менеджмента (*school based management – SBM*) – это новый шаг в управлении высшей школой, находящейся в центре образовательных реформ, по которым ей предоставляются большие полномочия в решении вопросов, связанных со своей собственной деятельностью [15]. SBM имеет следующие характеристики.

*Самоуправление* является основным принципом SBM. Увеличение фискальной автономии даёт возможность распоряжаться бюджетом. Вуз имеет право на получение денежной суммы непосредственно, самостоятельно распределять, использовать

эти деньги на свои нужды. Финансирование для долгосрочного планирования и эффективного использования средств поощряется. Во многих исследованиях подчеркивается, что реализация самоуправления образования выступает как производственный процесс, в котором обучающие производят «продукт», родители расцениваются как клиенты, а обучающиеся со сформированными знаниями и компетенциями являются конечным результатом данного «производственного процесса». Вузы должны сами выбирать приоритеты, производить тщательные расчеты и экономически эффективно использовать деньги, не забывая о творческом подходе и инновационных формах финансовых расходов для достижения высокого качества образования и для наилучшего удовлетворения потребностей клиентов. Для решения человеческих проблем образование предоставляет право на труд с вытекающими из него условиями получения контракта, продвижения по службе, прекращения деятельности, повышения заработной платы, различных компенсаций сотрудникам, в том числе и участия в организационной управленческой структуре организации, в частности, разработке программ и курсов, соответствующих методов обучения, адаптированных к конкретным условиям и с их наибольшей эффективностью.

В динамике изменений современного состояния автономности вузов в бюджетной, кадровой и учебной политике SBM является очевидной попыткой децентрализации. SBM создает благоприятные условия для практически всех субъектов образовательной деятельности, вследствие чего у

них значительно повышается планка ответственности и устремленности к завершению порученных дел. SBM, также способствует осуществлению инновационной деятельности для повышения качества обучения.

Таким образом, «управление на основе менеджмента» в зависимости от характера и потребностей имеет право на самоуправление, берет на себя ответственность за использование ресурсов для решения проблем в целях реализации эффективной образовательной деятельности и обеспечения долгосрочного развития.

Обновленный менеджмент по направлению усиления самостоятельности означает, что предоставляются более широкие полномочия в решении вопросов, касающихся их собственной деятельности, инициативы и творчества человека в образовании. Это не только неизбежная тенденция, это еще и длительный процесс. Данная работа должна проводиться на всех этапах процесса управления – от планирования до реализации и оценки. Есть и другие способы, которые применяют SBM в процессе оценки педагогической деятельности учителей высших школ:

– Разработка правовых документов по упорядочению и децентрализации систем управления образованием с четко прописанными определенными функциями, обязанностями, полномочиями и ответственностью всех уровней. Условия реализации автономии для кадровой и организационной структур и постановка задачи должны быть четкими и конкретными.

– Повышение осведомленности для менеджеров всех уровней, чтобы иметь представления о координации деятельности по конкретным направлениям развития.

– Оценивание педагогической эффективности, достижение высокой подготовки обучающихся, в том числе и через институты повышения квалификации.

– Реализация принципа открытости, справедливости, демократии в оценке педагогической деятельности обучающихся.

– Обновление оперативной оценки педагогической деятельности учителей – от построения новых систем, форм и методов оценки – до процесса обработки результатов оценки.

Таким образом, приведены некоторые ориентировочные пути обновления управлением образовательных процессов для улучшения качества образования в вузах.

#### **Источники:**

1. Данг Куок Бао. Усиление автономии для школ и проблема подготовки, переподготовки директоров, которые имеют возможность и добротность основных для осуществления этой политики / Материал научного семинара «Автономия в образовании». Училище менеджера образования и обучения II. Хошимин, 2008. С. 1-11.

2. Критерии и оценка качества образования – обучения в школах и учителей. Вьетнам, Министерство образования и обучения: Издательство Культуры – Информации, 2008.

3. Нгуен Хю Чау. Качество образования // Проблемы методологии и практики. Ханой: издательство «Образование», 2008.

4. Чан Дык Хань. Управление и контроль качества подготовки кадров на ISO и TQM. Ханой: издательство «Образование», 2004.

5. Ха Шу Хо, Ле Туан. Лекции об управлении школами. Ханой: издательство «Образование», 1987.

6. *Чан Кием*. Наука управления высшими школами. Ханой: Издательство Национального университета, 2002.

7. *Чан Кием*. Современный подход к управлению образованием. Ханой: Издательство педагогического университета, 2006.

8. *Чан Кием*. Наука управления образованием. Некоторые теоретические и практические проблемы. Ханой: Издательство «Образование», 2004.

9. *Чан Тху Бик Лью*. Управление школами для повышения качества и справедливого образования. Ханой: Издательство Педагогического университета, 2005.

10. *Peter F. Drucker*. Проблемы управления XXI века. Хошимин: Молодежное издательство, 2003.

11. *Нгуен Хю Тхан*. Управление персоналом. Хошимин: Статистическое издательство, 2003.

12. *Нгуен Кием Чыонг*. Методы руководства и эффективного управления школами. Вьетнам: Национальное политическое издательство, 2004.

13. *Edward Sallis*. Total quality management in education, Kogan Page Limited, London, 1993.

14. *Чан Тху Туэт Май*. Инновация в оценке педагогической деятельности в школах. Ханой: Докторская диссертация по управлению образованием, 2009.

### References:

1. *Dang Kuok Bao*. Usilenie avtonomii dlya shkol i problema podgotovki, perepodgotovki direktorov, kotory'e imeyut vozmozhnost' i dobrotnost' osnovny'h dlya osusch'estvleniya e'toy politiki / Material nauchnogo seminara «Avtonomiya v obrazovanii». Uchilisch'e menedjera obrazovaniya i obucheniya II. Hoshimin, 2008. S. 1-11.

2. Kriterii i ocenka kachestva obrazovaniya – obucheniya v shkolah i

uchiteley. V'etnam, Ministerstvo obrazovaniya i obucheniya: Izdatel'stvo Kul'tury' – Informacii, 2008.

3. *Nguen Hyu CHau*. Kachestvo obrazovaniya // Problemy' metodologii i praktiki. Hanoy: izdatel'stvo «Obrazovanie», 2008.

4. *CHan Dy'k Han'*. Upravlenie i kontrol' kachestva podgotovki kadrov na ISO i TQM. Hanoy: izdatel'stvo «Obrazovanie», 2004.

5. *Ha SHi Ho, Le Tuan*. Lekcii ob upravlenii shkolami. Hanoy: izdatel'stvo «Obrazovanie», 1987.

6. *CHan Kiem*. Nauka upravleniya vy'sshimi shkolami. Hanoy: Izdatel'stvo Nacional'nogo universiteta, 2002.

7. *CHan Kiem*. Sovremenny'y podhod k upravleniyu obrazovaniem. Hanoy: Izdatel'stvo pedagogicheskogo universiteta, 2006.

8. *CHan Kiem*. Nauka upravleniya obrazovaniem. Nekotory'e teoreticheskie i prakticheskie problemy'. Hanoy: Izdatel'stvo «Obrazovanie», 2004.

9. *CHan Thi Bik L'yu*. Upravlenie shkolami dlya pov'ysheniya kachestva i spravedlivogo obrazovaniya. Hanoy: Izdatel'stvo Pedagogicheskogo universiteta, 2005.

10. *Peter F. Drucker*. Problemy' upravleniya XXI veka. Hoshimin: Molodejnoe izdatel'stvo, 2003.

11. *Nguen Hyu Than*. Upravlenie personalom. Hoshimin: Statisticheskoe izdatel'stvo, 2003.

12. *Nguen Kien CHy'ong*. Metody' rukovodstva i e'ffektivnogo upravleniya shkolami. V'etnam: Nacional'noe politicheskoe izdatel'stvo, 2004.

13. *Edward Sallis*. Total quality management in education, Kogan Page Limited, London, 1993.

14. *CHan Thi Tuet May*. Innovaciya v ocenke pedagogicheskoy deyatelnosti v shkolah. Hanoy: Doktorskaya dissertaciya po upravleniyu obrazovaniem, 2009.

Зарегистрирована: 23.10.2013

УДК 377

## СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**В.В.Кривых**

*В статье раскрывается сущность процессного подхода, который может быть применен на всех этапах управления научно-методической работой: при разработке учебно-методического сопровождения образовательного процесса; при повышении профессиональной компетентности преподавателей; при организации опытно-экспериментальной работы и апробации новых программ, педагогических технологий; при создании контрольно-оценочной системы.*

**Ключевые слова:** научно-методическая работа, процессный подход в управлении, управление качеством образования.

В новых условиях функционирования и развития образовательной системы активизируется потребность в повышении качества образования и, как следствие, качественной подготовки специалистов среднего звена, что влечет за собой необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов посредством усовершенствования системы управления научно-методической работой.

Логика исследования проблемы управления научно-методической работой в профессиональной образовательной организации и практическая необходимость побуждают нас рассмотреть *процессный подход* как важнейший аспект повышения качества управления научно-методической работой. Процессный подход можно рассматривать как основной методологический подход международных стандартов ИСО серии 9000 [1]. В числе основных положений этих стандартов – ориентация на потребности и удов-

летворенность потребителей и непрерывное повышение результативности функционирования и развития организации. Этот принцип утверждает, что желаемый результат достигается эффективнее, если различными видами деятельности и соответствующими ресурсами управляют как процессом [1; 2; 4]. Идеология процессного подхода является основой систем качества, применяемых и в среднем профессиональном образовании. Использование процессного подхода в системе качества среднего профессионального образования не является копированием экономических координат «спрос-предложение», образование – это миссия, инструмент совершенствования общества, экономическая терминология которого употребляется для облегчения понимания сути процессов. Мы рассматриваем *процессный подход* применительно к управлению научно-методической работой преподавателя.

Организация процесса построения эффективной системы управления научно-методической работой может быть представлена с помощью следующего перечня последовательно выполняемых действий: 1) определение процесса «Управление научно-методической работой» в образовательной деятельности ссуза и уточнение его места в системе управления образовательной организацией; 2) определение ответственности за реализацию данного процесса, должностных обязанностей руководителя научно-методической работы, обеспечивающих лучшие возможности для реализации целей, задач и приоритетных направлений; 3) определение последовательности выполнения и взаимодействия процесса; 4) описание процедур выполнения процесса (определение комплекса мер по преобразованию отношений между субъектом управления и его объектом с целью обеспечения качества результата); 5) определение критериев и методов, требуемых для управления и обеспечения результативности данного процесса; 6) проведение мониторинга процесса; 7) принятие мер, необходимых для достижения поставленных целей и осуществление систематического улучшения процессов.

Необходимо подчеркнуть, что весь процесс управления определяется суммой всех связанно выполняемых функций. Системообразующая составляющая процесса управления научно-методической работой – цель. Цель управления научно-методической работой в профессиональной образовательной организации – за счет обеспечения обратной связи создать условия для повышения профессио-

нально-педагогической компетентности преподавателей с целью обеспечения качественного образовательного процесса на основании запросов потребителей образовательных услуг. Данную стратегическую цель необходимо декомпозировать. С точки зрения процессного подхода, при установлении целей и любых связанных с ними ориентиров Д.Ш.Матрос указывает на то, что необходимо определить критерии измерения процесса: цели будут измеримыми, т.к. будут выражаться конкретными характеристиками, показателями или индикаторами, которые можно легко определить [3, с.40]. Таким образом, четко вырисовываются микроцели процесса: 1) повысить профессиональные компетенции преподавателей; 2) совершенствовать учебно-методическое сопровождение качества образовательного процесса; 3) организовать опытно-экспериментальную работу по апробации новых программ, педагогических технологий; 4) обеспечить устойчивость научно-методического процесса за счет обеспечения обратной связи и получения информации об изменяющейся внешней и внутренней ситуации.

Следующим этапом в построении процесса управления научно-методической работой является планирование. В.П.Симонов видит сущность планирования в определении основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения [5, с.55]. Пример комплексного плана мероприятий (блоков) управления научно-методической работой представлен в таблице № 1.

Таблица 1.

**Комплексный план мероприятий (блоков) управления научно-методической работой**

Мероприятия (блоки) и их составляющие	Результат
1. Повышение профессиональной компетенции преподавателей. 1.1. Изучение, анализ, обобщение педагогической деятельности педагогов образовательного учреждения; 1.2. Углубление психолого-педагогической подготовки преподавателя. 1.3. Овладение и реализация педагогическими кадрами эффективными технологиями обучения.	Портфолио преподавателя за учебный год (сертификаты участника, отзывы на открытые занятия, отзывы на выступления на научно-практических конференциях и т.д.)

Все данные направления научно-методической работы тесно взаимосвязаны. Повышение профессиональной компетенции преподавателей происходит, с одной стороны, в процессе совершенствования учебно-методического сопровождения качества образовательного процесса и организации опытно-экспериментальной работы по апробации новых программ, педагогических технологий, а с другой – с целью обеспечения качественного образовательного процесса на основании запросов потребителей образовательной организации за счет обеспечения обратной связи и получения информации об изменяющейся внешней и внутренней ситуации.

Анализируя связи между элементами процесса управления научно-методической работой преподавателя, отмечаем, что системообразующим фактором всего процесса являются содержание образования и запросы социальных партнеров. От того, как осознан состав содержания, как оно сконструировано, зависит и направление внутри данного процесса: 1) технологическое направление включает в себя диагностику педагогической

деятельности, доведение педагогического опыта до уровня педагогической технологии; 2) педагогическое направление представлено в оказании практической помощи в совершенствовании педагогического мастерства, повышении квалификации, развитии творческой инициативы и самообразования педагогического персонала; 3) управленческое направление заключено в умении направлять коллектив к инновационным преобразованиям образовательного процесса в условиях ФГОС СПО и меняющемся рынке труда; 4) научное направление служит организации опытно-экспериментальной работы по апробации новых идей, концепций, программ развития образовательного учреждения; проведения научно-практических конференций, семинаров.

Поскольку назначением процессного подхода является повышение результативности функционирования организации [3;4], то применительно к ссузу – это означает повышение результативности «выхода» процесса – повышение удовлетворенности заинтересованных сторон. Понимание послевузовского профессионального

педагогического образования как непрерывного развития преподавателя повышает значимость системы научно-методической работы учреждений среднего профессионального образования. Тем более в соответствии с целями управления качеством научно-методического обеспечения образовательного процесса его результаты проявляются в повышении профессиональной компетентности преподавателя, что в свою очередь способствует обеспечению качества образовательного процесса в ссузе. «Входом» процесса «Управление научно-методической работой» будут: 1) уровень сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов; 2) уровень профессиональных компетентностей преподавателя; 3) уровень управленческой и профессиональной компетентности председателя цикловой методической комиссии.

Так как методология процессного подхода подразумевает определение необходимых *ресурсов управляющих воздействий*, необходимо определить ресурсы, находящиеся в распоряжении руководителя процесса и требующиеся для преобразования *входов в выходы*. Ресурсы процесса – это то, что изначально есть у владельца процесса: персонал, оборудование, технологии, помещение и т.д., – которые они в ходе осуществления процесса используют для того, чтобы преобразовать входы в выходы [3; 4]. Цепи и ветви процессов составляют определенную структуру, представляющую собой взаимосвязанные последовательности сопряжения (ветвления) отдельных ресурсов. В данной структуре происходит технологически необходимое взаимодействие и преобра-

зование всех привлекаемых ресурсов, возникает их расход и, следовательно, затраты, а также ответственность за них. Для преобразования всех входов в выходы при выполнении реализации всех процедур, входящих в процесс, необходимы:

- *человеческие (интеллектуальные) ресурсы* – преподаватель, мастер производственного обучения, соответствующие требованиям к преподавательскому составу ссуза, и *студенты*, сформированные в группу соответствующего курса;

- *инфраструктура (средства труда)* – технические средства, компьютерная техника, оргтехника, программное обеспечение;

- *производственная среда* – аудитории, лаборатории, компьютерные классы, прошедшие паспортизацию и соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям к учебным помещениям;

- *информационные ресурсы* – перечень учебников, учебных пособий и информационных Интернет-ресурсов, учебно-методические материалы, научные исследования;

- *финансовые ресурсы* – заработная плата преподавателям, денежные средства на повышение квалификации педагогов.

Для описания процессного подхода в управлении научно-методической работой берем за основу модель цикла управления качеством Деминга и выделим пять взаимосвязанных блоков.

*Ценностно-целевой блок* включает совокупность целей и ценностей в управлении научно-методической работой, которые могут быть значимы для развития достижения поставленной цели в качественном научно-методи-

ческом обеспечении образовательного процесса. С точки зрения процессного подхода, в число основных ценностей входят: целостность, непрерывность, системность процесса «Управление научно-методической работой»; оперативность в устранении нежелательных отклонений и изменений процесса.

*Проектный блок.* Целью данного блока является планирование и определение результатов научно-методической работой. В результате действий, осуществляемых в рамках данного блока, мы опираемся на управляющие «входы» рассматриваемого нами процесса: стратегический план развития образовательного учреждения; план-отчет по научно-методической работе; положение о цикловой методической комиссии, положение о методическом кабинете, реализуемые основные профессиональные образовательные программы, требования ФГОС СПО, требования потребителей процесса.

*Деятельностный блок.* Цель данного блока как функции управления состоит в вовлечении преподавательского состава в процесс повышения профессиональной компетенции для научно-методического обеспечения образовательного процесса, т.е. включение педагогов и даже студентов старших курсов в научно-методическую, научно-исследовательскую деятельность.

*Оценочный блок.* Цель данного блока как функции управления заключается в том, чтобы обеспечить глубину познавательного аспекта управления научно-методической работой и создать на основе этого развитие образовательного процесса и всех его подсистем. Процессуальная оценка эффективности процесса состоит в ус-

тановлении того, насколько адекватно определены цели, содержание работы, выбраны методы, средства и формы ее. Для выявления этого используются методы наблюдения, беседы, аудиты, самообследование, экспертная оценка.

*Корректирующий блок.* Корректирующие и предупреждающие действия являются инструментами улучшения, правильное понимание и использование которых дает возможность образовательному учреждению решать появляющиеся проблемы. Д.Ш. Матрос связывает корректирующие действия с поисками причин несоответствия и их устранения с тем, чтобы эта проблема не возникала вновь; а предупреждающие действия – с устранением причин потенциальных несоответствий для предупреждения их появления [3, с.82-83].

Каждый блок процесса управления научно-методической работой способствует организованному, деятельностному управлению для повышения профессиональной компетентности преподавателя, а значит, и повышению качества образовательного процесса в целом.

Используемый нами процессный подход в организации управления научно-методической работой (управляющая и управляемая подсистемы) позволяет оптимально регулировать внешние и внутренние стороны управления в системе организации всей деятельности процесса. Такая структура управления содержит число, виды и назначение органов управления (руководители структурных подразделений), число ступеней управления и направления соподчинения. Она является основой для распределения сфер деятельности (распределения задач и ответственных за них).



**Источники:**

1. *Гиссин В.И.* Управление качеством (2е изд.) [Текст]. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. 400 с.

2. ГОСТ Р 52614.2-2006. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования [Текст]. М.: Изд-во стандартов, 2006.

3. *Матрос Д.Ш.* Менеджмент качества в школе на основе стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001, новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст]. М.: Центр педагогического образования, 2008. 288 с.

4. *Мишин В.М.* Управление качеством: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» [Текст]. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 463 с.

5. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. 50 нону-хау в области управления образовательным процессом. Учебное пособие [Текст]. М., 1995. 226 с.

**References:**

1. *Gissin V.I.* Upravlenie kachestvom (2e izd.) [Tekst]. M.: IKC «MarT», Rostov n/D: Izdatel'skiy centr «MarT», 2003. 400s.

2. GOST R 52614.2-2006. Sistemy' menedjmenta kachestva. Rukovodyasch'ie ukazaniya po primeneniyu GOST R ISO 9001-2001 v sfere obrazovaniya [Tekst]. M.: Izd-vo standartov, 2006.

3. *Matros D.SH.* Menedjment kachestva v shkole na osnove standartov serii GOST R ISO 9000-2001, novy'h informacionny'h tehnologiy i obrazovatel'nogo monitoringa [Tekst]. M.: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008. 288 s.

4. *Mishin V.M.* Upravlenie kachestvom: Uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayusch'ihya po special'nosti «Menedjment organizacii» [Tekst]. M.: YUNITI-DANA, 2009. 463 s.

5. *Simonov V.P.* Pedagogicheskij menedjment. 50 nou-hau v oblasti upravleniya obrazovatel'ny'm processom. Uchebnoe posobie. [Tekst]. M., 1995. 226 s.

*Зарегистрирована: 25.11.2013*

УДК 378:796

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ИХ ГОТОВНОСТЬ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Н.Н.Николаева***

*В своей статье автор раскрывает аспекты профессионального становления и сущность ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения спортивного профиля и оценки их готовности к будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, ценностные ориентации, профессиональная мобильность, профессия тренера, рынок труда.

Современное профессиональное образование в России построено в соответствии с Законом РФ «Об образовании» и с возможностью продолжения образовательного маршрута субъекта образовательного процесса. Профессиональное и личностное становление обучающегося в вузе осуществляется посредством его собственной активности. При этом активность выражается и как работа над преобразованием себя, так и над преобразованием окружающей действительности.

Важнейшим педагогическим условием для формирования профессиональной и социальной мобильности многие авторы, занимающиеся данной проблемой, считают образование, поскольку учебный процесс стимулирует личностный рост обучаемого, его знаний, интересов, способностей, для чего в рамках вуза требуется осуществлять обучение не только дисциплинам по основной специальности, но и вводить дополнительные специализации и специальности [1; 2; 4].

Л.В.Горюнова в своих исследованиях выделила основные задачи высшего профессионального образования в условиях его глобализации и модернизации. Во-первых, образование призвано подготавливать специалистов, способных легко обучаться, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, заинтересованных в своем непрерывном образовании и совершенствовании. Во-вторых, образование должно сформировать у будущего специалиста такие личностные структуры и способности, кото-

рые позволили бы ему самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста [1].

В 2006, 2008, 2012 годах нами проводилось анкетирование студентов 5 курса дневного отделения Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (РГУФКСИТ). В анкете были представлены вопросы, выявляющие ценностные ориентации студентов, и их готовность к профессиональной мобильности. В 2006 году было опрошено 78 студентов 5-го курса РГУФК. Профессии тренера после окончания РГУФК решили посвятить себя 41,3% опрошенных, профессии инструктора фитнес-клуба – 11,9%; 10,6% респондентов собираются организовать свой собственный бизнес; 36,2% – не знают, где будут работать.

Обучение в РГУФК респонденты оценили следующим образом: 60,8% опрошенных студентов – как опыт самообразования, 39,2% – хорошее образование, 25,5% – хорошую профессию, специальность. На различные недостатки в образовании указали 21,2% опрошенных; довольны своим образованием – 25,5%, затруднились ответить – 53,3%.

Собираются продолжить обучение 43,6% респондентов: в магистратуре – 12,8%, аспирантуре – 14,9%; получить второе высшее образование в другом вузе – 38,8%, пройти профессиональную переподготовку – 4,3%. Не решили, будут ли дальше учиться – 8,6%; не собираются учиться – 11,4%.

В 2008 году нами проводился опрос студентов РГУФКСиТ (5 курс, 100 человек). На вопрос о мотивации выбора профессии 41% респондентов ответили, что выбрали эту профессию (вуз) из-за возможности заниматься любимым видом спорта, и только 23% ответили, что мотивом выбора специальности был интерес к профессии тренера; 20% выбрали РГУФКСиТ для получения высшего образования (как бренда), 16% – затруднились ответить.

37% опрошенных студентов подтвердили, что правильно выбрали профессию; 17% – недовольны своей специальностью и хотели бы получить дополнительную квалификацию или получить другое образование; 46% респондентов не определились со своей будущей профессией.

В деятельности тренера 39% респондентов привлекает работа с детьми, в том числе 37% потому, что эта деятельность требует постоянного творчества; 28% опрошенных студентов отметили, что эта работа соответствует их характеру, способностям; 27% – ответили, что эта работа дает возможность для самосовершенствования; 6% – затруднились с ответом.

Обучение в РГУФКСиТ респонденты оценили следующим образом: 63,8% – как опыт самообразования; 36,3% – возможность получить хорошее образование; 24,5% – получить хорошую профессию, специальность. Продолжить образование решили 47% опрошенных. Из них 53,2% – хотели бы получить второе образование, 29,8% – продолжить обучение в магистратуре или в аспирантуре; 6,4% – выбрали профессиональную переподготовку. Не собираются учиться дальше

25% опрошенных, 28% – затруднились ответить.

Проведенный в 2012 году опрос студентов РГУФКСиТ (70 человек, 5 курс) показал, что мотивом поступления в институт 50% респондентов указали возможность заниматься любимым видом спорта, и 47% – интерес к профессии тренера. Также 50% респондентов указали, что при повторном поступлении снова выбрали бы профессию тренера. Несмотря на то, что 30% опрошенных студентов не выбрали бы вновь профессию тренера, а 20% – не знают, какую профессию выберут, 74,3% респондентов довольны своей подготовкой по специальности.

В деятельности тренера 45,7% опрошенных студентов привлекает творчество; 38,6% – возможность самосовершенствоваться; 37% – привлекает работа с детьми. Не привлекает в профессии тренера 50% респондентов – низкая заработная плата; 44,3% – низкая оценка труда тренера. На вопрос об отношении к избранной профессии 47% респондентов ответили, что профессия нравится; 45,7% – что профессия скорее нравится, чем не нравится, т.е. 92,7% опрошенных положительно относятся к профессии тренера. В то же время 40% респондентов хотели бы перейти в другой вуз или на другой факультет, в том числе 21,4% хотели бы получить другую профессию; 60% – не хотят менять профессию по разным причинам (нравится избранная профессия, хотят доучиться, надоело учиться и т.д.).

Обучение в Университете респонденты оценили следующим образом: 58,6% – как опыт самообразования, самосовершенствования; 38,6% респондентам – как возможность по-

лучить хорошее образование; 25,7% – получить хорошую профессию. Продолжить образование решили 64,3% респондентов, из них 34,3% всех опрошенных решили получить второе высшее образование, 20% – пойдут учиться или в магистратуру или в аспирантуру; 10% – выбрали профессиональную переподготовку; 35,7% – не будут учиться дальше, в том числе 7% не определились с дальнейшим обучением.

Совмещают работу с учебой 64,3% опрошенных студентов, из них 62,2% работают тренерами, 37,8% работают не по специальности; 35,7% – нигде не работают. После окончания обучения 55,7% респондентов предполагают выбрать профессию тренера; 20% – хотят работать фитнес-инс-

труктором, 24,3% – не определились с профессией.

В таблице 1 представлены ответы студентов, касающиеся вопроса дальнейшего продолжения образования. Как видно из таблицы, относительные показатели желающих продолжить образование имеют тенденцию к увеличению: с 43,6% в 2006 г., до 64,3% в 2012 году; получить второе высшее образование с 23,1% до 34,3%; обучаться в магистратуре или аспирантуре с 15,4% до 20%; пройти профессиональную переподготовку с 5,1% до 10%. Желание студентов получить дополнительное образование соответствует требованиям современного образования и, в целом, говорит о готовности студентов к профессиональной мобильности.

Таблица 1.

## Собираются продолжить обучение (%)

Год/вид образования	Второе высшее образов.	Магистратура или аспирантура	Переподготовка	Всего
2006 n=78	23,1	15,4	5,1	43,6
2008 n=100	25,0	14,0	3,0	47,0
2012 n=70	34,3	20,0	10%	64,3

В.А.Мищенко рассматривает профессиональную мобильность, в первую очередь, как качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии [4]. На основании данных, представленных в таблице 1, можно предположить, что 34,3% опрошенных студентов готовы к смене профессии. Несмотря на то, что 92,7% респондентов положительно относятся к профессии тренера

(данные 2012 г.), 64,3% опрошенных желают продолжить обучение, причем 34,3% – получить второе высшее образование, 20% респондентов углубить (магистратура и аспирантура) и 10% расширить свои знания (профессиональная переподготовка) в процессе дальнейшего обучения. То есть студенты хотят улучшить свое положение на рынке труда путем получения новых знаний, профессии.

Важными факторами, влияющими на решение к смене профессии, являются ответы самих респондентов на вопрос о значимости деятельности тренера. В профессии тренера 50% опрошенных не привлекает низкая заработная плата; 44,3% – низкая оценка труда тренера (социальный статус) (данные 2012 года).

По мнению Б.М.Игошева, именно образование является одной из главных ступеней на пути к высшему социальному статусу. И поэтому образование, специальность и квалификация в

значительной степени обуславливают социальную мобильность личности и способствуют ее самореализации, так как будущему специалисту необходимо быть адаптивным, коммуникативным и толерантным [2].

В таблице 2 представлены данные оценки своего образования респондентами. Около 60% опрошенных из каждой группы респондентов ценят полученный опыт самообразования, который можно применить при дальнейшем обучении или профессиональной деятельности.

Таблица 2.

#### Что дало обучение в РГУФКСМиТ (%)

Год обучения	Хорошее образование	Хорошую профессию	Опыт самообразования
2006	39,2	25,5	60,8
2008	36,3	24,5	63,8
2012	38,6	25,7	58,6

Несмотря на то, что число респондентов, довольных своим образованием, возросло с 25,5% в 2006 году, до 39% в 2012 году (таблица 3), выросло

и число студентов, желающих продолжить образование с 43,6 % в 2006 году до 64,3% в 2012 году (таблица 1).

Таблица 3.

#### Отношение респондентов к полученному образованию (%)

Год	Довольны образованием	Не довольны образованием	Затруднились ответить
2006	25,5	21,2	53,3
2008	37,0	17,0	46,0
2012	39,0	28,5	32,5

Профессиональная ориентация студентов 5 курса представлена в таблице 4. Число студентов, желающих работать тренерами после окончания

обучения, выросло с 41,3% в 2006 году до 55,7% в 2012 году. Вместе с тем возросло и число студентов, желающих продолжить образование с 43,6% в

2006 году до 64,3% в 2012 году (табл.1), что говорит о тенденции увеличения профессиональной мобильности сту-

дентов, об их готовности к конкурентной борьбе на рынке труда.

Таблица 4.

**Кем предполагают работать после окончания обучения(%)**

Год/вид деятельности	Тренер	Инструктор	Не решили
2006	41,3	11,9	36,2
2008	41,0	13,5	45,5
2012	55,7	20,0	24,3

Число желающих продолжить образование имеет тенденцию к увеличению – с 43,6% в 2006 до 64,3% в 2012 году. 34,3% опрошенных студентов готовы к смене профессии, т.е. способны и готовы к профессиональной мобильности. Число студентов, желающих работать тренерами после окончания обучения, выросло с 41,3% в 2006 году до 55,7% в 2012 году. Как видно из представленных данных, наметилась тенденция уменьшения числа студентов, не определившихся с будущей профессией, с 36,2% до 24,3%. Тенденция к продолжению обучения говорит об осознании важности для профессии тренера хорошего образования.

**Источники:**

1. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста// Естествознание и гуманизм: сборник научных трудов / под ред. Н.Н.Ильинских. Томск: ТГУ, 2005. Т. 2. Вып. 5. С. 8-11.

2. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. М.: ВЛАДОС, 2008. 201 с.

3. Костюченко В.Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях. Автореф. Докт. дисс. СПб., 1997. 39 с.

4. Мищенко В.А. Профессиональная мобильность в России: история и современность. Ханты-Мансийск: Информационно-издательский центр ЮГУ, 2010. 122с.

5. Тютюков В.Г. Современные проблемы образования: учеб. пос. Хабаровск: Дальневосточная гос. академия ФК, 2002. 134 с.

**References:**

1. Goryunova L.V. Sostavlyayusch'ie professional'noy mobil'nosti sovremennogo specialista// Estestvoznaniye i gumanizm: sbornik nauchny'h trudov / pod red. N.N.Il'inskih. Tomsk: TGU, 2005. T. 2. Vy'p. 5. S. 8-11.

2. Igoshev B.M. Organizacionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'ny'h specialistov v pedagogicheskom universitete: monografiya. M.: VLADOS, 2008. 201 s.

3. Kostyuchenko V.F. Konceptsiya special'nogo professional'nogo obrazovaniya v vuzah fizicheskoy kul'tury' v sovremenny'h usloviyah. Avtoref. Dokt. diss. SPb., 1997. 39 s.

4. *Misch'enko V.A.* Professional'naya mobil'nost' v Rossii: istoriya i sovremennost'. Hanty'-Mansiysk: Informacionno-izdatel'skiy centr YUGU, 2010. 122s.

5. *Tyutyukov V.G.* Sovremennyye problemy' obrazovaniya: ucheb. pos. Habarovsk: Dal'nevostochnaya gos. akademiya FK, 2002. 134 s.

*Зарегистрирована: 01.11.2013*

УДК 159.9

## СПЕЦИФИКА СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*С.В. Хусаинова*

*Статья посвящена проблеме изучения адаптивности студентов как субъектов жизнедеятельности. Показывается специфика проявления структурно-динамических характеристик субъектной адаптивности. Анализ осуществляется через категорию субъектность, которая в дальнейшем конкретизируется через понятие «субъектная адаптивность».*

**Ключевые слова:** субъектность, адаптивность, адаптивность «восходящего равновесия», креативность, автономность, самостоятельность, самореализация.

Если человек есть субъект своей жизни, то он свободен в тех выборах, в которых принимает решения самостоятельно, ответственно относится к личностному росту и саморазвитию, достигая адаптивности «восходящего равновесия».

Категория субъекта является одной из центральных в философии, особенно в онтологии и антропологии. Человек рассматривается как часть бытия, одновременно выступающий субъектом и объектом преобразований. Аристотель, Р.Декарт, И.Кант, Г.Гегель, Н.А.Бердяев представляли человека активным и свободным субъектом познаваемого сверхчувственного мира, подчеркивали творческую роль субъекта и активное воздействие

теоретических предпосылок на эмпирический материал, видели конечную задачу в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических средств, в познании и усовершенствовании природы.

В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л.Рубинштейном. Он в своем системном труде «Основы психологии» [3] связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. Исследования С.Л.Рубинштейна, К.А.Абульхановой, В.А.Петровского, М.С.Когана, В.И.Степанского, А.К.Осницкого и др. сосредоточены на изучении активнос-



ти, объединяющей в себе возможности человека.

Е.А.Сергиенко видит процесс развития субъекта на протяжении всей жизни: насколько субъект сам понимает, что идет по пути развития личностных качеств и накопления социального опыта, стремится чувствовать свою значимость в социуме и видеть свои проблемы с другой точки зрения, разрешать ошибки при построении межличностных отношений при достижении цели [7].

Выполненные в школе Б.Г.Ананьева исследования человека как системы индивидуальных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности, а также концепция отношений человека, представленная В.Н.Мясищевым, позволяют говорить о том, что носителем преобразующих свойств субъекта является личность, а условием осуществления специфического способа бытия человека является развитие у него особого личностного свойства – субъектности.

Изучение субъектного начала в настоящее время имеет концептуальную основу и стремительно развивается, а сама субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом изучения. Методологическая основа изучения субъектности заложена в концепции человека, выдвинутой С.Л.Рубинштейном, К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинским. Анализ изучения субъектной природы человека, выполненный в научной школе С.Л.Рубинштейна, приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и в самом себе [1; 2; 6].

Анализируются феномены субъектности (В.А.Петровский), компоненты субъектного опыта (А.К.Осницкий), механизмы субъектности (В.А.Татенко); изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (А.В.Захарова, Д.И.Фельдштейн, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В.Давыдов).

Анализируя вышесказанные теоретические предпосылки изучения субъектности, мы выявили механизмы её проявления. К.А.Абульханова, определяя субъект, выделяет механизм развития субъектности во взаимосвязи саморегуляции и условий деятельности. Базовым критерием субъектности она выделяет проявление активности (инициативы, ответственности) в попытке решения различного рода противоречий, возникающих между генетически заложенными потребностями личности, ее возможностями и мерой их реализации, степенью самореализации, которой удалось достичь. А также между способностями, индивидуальностью, особенностями данной личности и требованиями жизни, социума, обращенными к ней [1].

А.В.Брушлинский, проводя анализ категории субъекта в психологии, отметил, что наиболее целостно можно раскрыть человека и его активность через понятие субъекта во всех видах взаимодействия с миром. В процессе развития человека все большее место начинает занимать место самовоспитание, самоформирование, саморазвитие, то есть принадлежность внутренним условиям, через которые идет взаимодействие с внешними причинами [2].

В.А.Татенко выделяет основные мотивационно-операциональные механизмы субъектности – целеполагание собственного психического развития, продуцирование психологических средств, принятие решений для достижения цели, исполнение принятых решений, оценка результатов и анализ причин успешности, накопление опыта и способа развития своих субъектных качеств [8].

А.К.Осницкий выявил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов формирования субъектности, связанных с опытом: ценностный, рефлексии, привычной активации, операциональный, сотрудничества [5].

Критерии: адаптация, интересы, нормы, убеждения, знания о мире, знания о самом себе, достижение успеха, профессиональные знания, саморегуляция, установление контакта. Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для формирования *субъектности будущего специалиста*. Механизмы, выделенные нами при изучении субъектности, обуславливают возможность изучения механизмов адаптивности субъекта у студентов ССУЗов и вузов в динамике профессионального развития, а критерии субъектности, такие, как эмоции, саморегуляция, знания о самом себе (образ Я), автономность, самостоятельность, идентичность, креативность, и т.д. – могут являться базовыми характеристиками для проведения эмпирических исследований адаптивности «восходящего равновесия».

Нами взята за основу структурно-динамическая модель Л.М.Колпаковой

«Адаптивность «восходящего равновесия» личности как субъекта жизнедеятельности», в которую входят теоретические предпосылки, принципы субъектности и научные взгляды на личность как субъект жизни и деятельности. Относительно данной модели трудная ситуация может стимулировать субъектную активность, благодаря которой возникает возможность достижения восходящего уровня адаптированности с учетом изменяющихся внутренних и внешних условий. Адаптивность «восходящего равновесия» ею понимается как системно-интегральное образование, обеспечивающее личности устойчивость и динамичность в изменяющихся условиях среды. Исследовав механизмы и закономерности проявления субъектной адаптивности, уровневые характеристики адаптивной регуляции и организации жизнедеятельности, индивидуально-психологические особенности, автор разрабатывает системную феноменологию адаптивности «восходящего равновесия» как системного свойства психики человека [4].

Согласно этой концепции, регуляторные особенности человека связаны с развитием индивидуально-личностных особенностей, с одной стороны, с другой – с уровнем сформированности характеристик субъектной активности, которые формируются в реальной жизнедеятельности и достаточно ярко проявляются в процессе осуществления поведения и деятельности. Поскольку становление субъектной активности и проявление самостоятельного поведения происходит уже на ранних стадиях онтогенеза, постольку и формирование субъектной адаптивности

будет зависеть как от социально-опосредованных психических свойств и процессов личности, так и от природно-заданных индивидуальных особенностей личности.

Л.М.Колпаковой в исследовании «Психология адаптивности к трудной ситуации» выделена адаптивность «восходящего равновесия» в жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей и неопределенностью, что может приводить к усилению или ослаблению адаптационных процессов. Активность может быть проявлена как «личностная», так и «субъектная» [4].

Две формы активности являются условием возникновения динамического вектора адаптивности «восходящего равновесия», направленного на повышение и в то же время сохранение ценности жизни, ее привлекательности.

Р.Х.Шакуров определил, что длительная трудная ситуация, способствуя возникновению процесса дезадаптации, не разрушает, а развивает личность [9]. Механизмы адаптивности субъекта связаны с «преодолением» – стремлением к изменению, проявляющимся в личностных характеристиках, таких, как инициация, автономность, самостоятельность, ответственность.

Л.М.Колпаковой показано, что трудная ситуация характеризуется условием и стимулирует активность, которая проявляется в характеристиках «личностной» и «субъектной» адаптивности, относительно которых активизируется процесс формирования субъектности. Адаптивность «восходящего равновесия» проявляется в формировании субъектности [4].

С нашей точки зрения, понятие «субъектная» адаптивность отвечает признаку интегративности, так как включает в себя главнейшие структурные характеристики, характеризующие целостность личности.

По мнению В.П.Кузьмина, интеграция выступает как коренной качественной признак целостных систем. Без феномена интеграции фактически нельзя объяснить целостность, ибо интеграция является системообразующим фактором (В.П.Кузьмин, 1982). Для В.Н.Мясищева (1995), например, интеграция (как единство личности) характеризуется направленностью, уровнем развития, структурой личности и динамикой нервно-психической реактивности. Для А.Г.Асмолова (1970, 2001) – это динамические смысловые системы личности, при этом автор выделяет смысловую установку личности как составляющую динамических смысловых систем, показывает ее роль в регуляции деятельности, определяющую в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния.

Соотношение развития качеств личности и субъектности влияет на процесс адаптивности «восходящего равновесия» человека и его профессиональное развитие, определяя субъектную адаптивность.

В соответствии с выделенными качествами субъектной адаптивности мы отобрали результаты по шкалам методик – М.Куна (шкалы – социальное Я, деятельное Я, рефлексивное Я); САМОАЛ – А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина; Диагностика самоактуализации личности (шкалы – креативность, автономность, спонтанность); «Опросник проак-

тивного копинга» (Proactive coping inventory) Э.Грингласса, С.Тауберта, Р.Шварцера).

Исследование адаптивности студентов проводилось на базе Казанского медицинского фармацевтического колледжа, Казанского медицинского колледжа (специальность фармация и сестринское дело), Казанского государственного медицинского университета (специальность педиатрия). Выборку составили 320 студентов ССУЗов и вуза.

Для исследования выделены устойчивые динамические характеристики данного показателя, включающие социальные, деятельностные и субъективные параметры. На первом этапе нам было необходимо выявить структуру субъектной адаптивности, относительно которой определяются свойства проявления адаптивности «восходящего равновесия» субъекта.

Метод факторного анализа, а особенно метод главных компонент, наиболее универсальный и позволяет получить результаты, которые можно будет привести в соответствие с изучаемой темой субъектной адаптивности. Анализ результатов факторного анализа показал следующее: на графике собственного значения выделено 5 факторов. Кумулятивный процент накопленной дисперсии для пяти факторов = 59,57%. Проанализировав матрицу повернутых компонент, нами были сгруппированы переменные и проинтерпретированы выделенные факторы и факторные нагрузки.

Выделены следующие факторы: *В первом факторе* – (описывает 14,75% дисперсии) сгруппировались переменные – рефлексивное преодоление (0,91), проактивное преодоление (0,88), по-

иск эмоциональной поддержки (0,7), стратегическое планирование (0,59), превентивное преодоление (0,5). *Во втором факторе* – (описывает 14,34% дисперсии) сгруппировались переменные – этническая идентичность (0,95), групповая принадлежность (0,95), персональная идентичность (0,62), спонтанность (0,42). *В третьем факторе* – (описывает 12,14% дисперсии) сгруппировались переменные – креативность (0,87), автономность (0,75), социальная оценка деятельности (0,57), поиск инструментальной поддержки (- 0,5). *В четвертом факторе* – (описывает 9,76% дисперсии) сгруппировались переменные – пол (0,8), экзистенциальное я (0,73), сексуальная роль (0,63), учебно– профессиональная идентичность (0,39). *В пятом факторе* – (описывает 8,55% дисперсии) сгруппировались переменные – персональная идентичность (0,49), семейная принадлежность (0,94), поиск эмоциональной поддержки (0,43).

Относительно полученных результатов факторного анализа (метод главных компонент) и полученной матрицы нагрузок на каждый фактор нами определены названия факторов, которые включают в себя социальные, деятельностные и субъективные параметры (как ресурс адаптивности «восходящего равновесия») и выделили структуру субъектной адаптивности: 1 – проактивное преодоление, способствующее постановке личностно значимых целей (возможность саморазвития) – корреляция с первым фактором; 2 – принятие принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей – корреляция со вторым фактором; 3 – устойчивость адаптивности субъек-

та – корреляция с третьим фактором; 4 – уникальность развития человека в учебно-профессиональной деятельности – корреляция с четвертым фактором; 5 – успешность и эффективность жизни в принадлежности к семейной системе – корреляция с пятым фактором.

Структура субъектной адаптивности зависит от среды, к которой субъект принадлежит, но связь между средой и адаптивностью субъекта заключается не во влиянии среды на динамику развития адаптивности, а в том, что обуславливает тип адаптивности и характер его развития.

На втором этапе для изучения субъектной адаптивности нами, проводилось исследование компонентов по выявлению устойчивых характеристик адаптивности, проявляющихся в индивидуально-психологическом профиле студента как субъекта жизнедеятельности. Данное исследование проводилось у студентов ССУЗа на 1 и 3 курсах и студентов 1 и 5 курсах ВУЗа (всего 120 чел.) по критериям: самопонимание, спонтанность, контактность, креативность, автономность, знания о самом себе (образ Я).

Гипотеза исследования состояла в следующем: показатели устойчивых динамических характеристик у студентов ССУЗа и вуза первых и последних курсов отличаются, а это такие характеристики, как самопонимание, спонтанность, контактность, креативность, автономность, знания о самом себе (образ Я), и проявляются чаще у студентов 3 курса ССУЗа и 5 курса вуза, чем у студентов первых курсов ССУЗа и вуза. Для проведения данного исследования использовались шкалы методик: «самоотношение»

М.Куна, «САМОАЛ» в адаптации К.Калина на определение самоактуализации личности, «психологическое благополучие» – К.Рифф, опросник проактивного совладающего поведения Е.С.Старченковой. Сравнительный анализ по проведенным исследованиям показывает таблица 1.

У студентов 1 курса КГМУ и 1 курса КМК, а также 3 курса КМК и 5 курса КГМУ – различия по следующим характеристикам: природа человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность при уровне значимости 0, 05. У студентов 1 курса КМК и 3 курса КМК – различия по следующим характеристикам: потребность в познании, автономность, спонтанность, самопонимание, контактность. На третьем курсе данные характеристики наиболее выражены. У студентов 1 курса КГМУ и 5 курса КГМУ – ценности, самопонимание, аутосимпатия, креативность на 5 курсе проявляются чаще, чем на 1 курсе.

Проактивное преодоление, способствуя постановке личностно значимых целей, может инициировать конструктивные пути действий, которые создают возможности для саморазвития, тем самым способствуя повышению общего потенциала активности и стрессоустойчивости личности. В самоотношении личности выраженность к групповой принадлежности показывает ее способности к реализации либо самостоятельно, либо за счет других.

Для изучения динамических характеристик адаптивности «восходящего равновесия» были выделены характеристики «преодоление-при-

Таблица 1.  
Коэффициенты различий между показателями методик у студентов 1 и 5 курсов КГМУ и 1 и 3 курсов КМК

Шкалы курса	Ориентация во времени	Ценности	Природа человека	Потребности в познании	Креативность	Автономность	Спонтанность	Самопонимание	Аутосимпатия	Контактность	Личность
1 КГМУ и 1 КМК	0,1962	0,102854	<b>0,05965</b>	<b>0,0516</b>	<b>0,0573</b>	<b>0,0154</b>	<b>0,0518</b>	8,92E-06	5,67E-05	3,95E-05	0,79428
3 КМК и 5 КГМУ	0,2979	0,168326	<b>0,05003</b>	<b>0,0384</b>	<b>0,0133</b>	<b>0,0280</b>	<b>0,0531</b>	1,81E-05	0,000111	7,79E-05	0,97537
1 КМК и 3 КМК	0,85145	0,862353	0,113489	<b>0,052254</b>	0,772151	<b>0,054408</b>	0,044554	0,005149	0,139406	0,002626	0,85843
1 КГМУ и 5 КГМУ	0,19239	<b>0,051765</b>	0,624935	0,942021	<b>0,001388</b>	0,592281	0,327743	<b>0,050051</b>	<b>0,001649</b>	0,640928	0,57311

В таблице показатели уровня значимости различий (Т-Вилкоксон)

способление» и эмоциональное переживание. Обнаружены различия в проявлении данных характеристик с использованием  $W$  кр. – Вилкоксона у 1-3 курса КМК (сдвиги в значениях исследуемого признака).

Таблица 2.

### Характеристики преодоление-приспособление

1 – 3 курс КМК					
	Групповая принадлежность	Персональная идентичность	Рефлексивное преодоление	Стратегическое планирование	Превентивное преодоление
$W$ – кр.	-2,33	1,80	4,1	2,3	2,24
значим.	0,02	0,05	0,01	0,01	0,05

Используя метод оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака, получены следующие результаты: отрицательное значение  $w$  – сдвиг к первому курсу, выраженность у студентов 1 курса характеристики – групповая принадлежность;

положительное значение  $w$  – сдвиг к пятому курсу, выраженность характеристик на 3 курсе – персональная идентичность, рефлексивное преодоление, стратегическое планирование, превентивное преодоление.

Таблица 3.

### Эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании

1 и 3 курс КМК	
	Валентная идентичность
$W$ – кр.	2,64
Уровень значимости	0,05

*Значение  $w$  – сдвиг к 3 курсу (Вилкоксон)*

Положительное значение  $w$  – сдвиг к третьему курсу, выраженность характеристики – валентная идентичность. Это говорит о том, что на третьем курсе эмоциональная окраска позитивная и проявляется в самоописании образа Я.

Отрицательные значения  $w$  – сдвиг к 1 курсу, проявление у студентов на 1 курсе таких характеристик, как

– сексуальная роль, учебно-профессиональная идентичность, семейная принадлежность, поиск инструментальной поддержки. Положительные значения  $w$  – сдвиг к 5 курсу, проявление характеристик у студентов на 5 курсе – персональная идентичность, креативность, проактивное преодоление, стратегическое планирование, превентивное преодоление.





Студенты на первых курсах более переживают о внешности и ее соответствии с профессиональной деятельностью. К старшим курсам студенты начинают строить планы на будущее, стремятся к саморазвитию и становятся более креативными при выполнении деятельности, и ответственными по отношению к результатам деятельности.

Таким образом, процесс достижения адаптивности «восходящего равновесия» субъекта характеризуется последовательностью и составом стадий и этапов взаимодействия личностных и субъектных характеристик адаптивности субъекта, а так же совокупностью их проявления в его поведении.

Субъектная адаптивность как интегральная характеристика включает в себя качества, развивающиеся в процессе обучения у студентов ССУЗов и вузов (самоотношение, автономность, спонтанность, контактность, креативность, аутосимпатия, рефлексивность, идентичность).

Адаптивность субъекта также выражается устойчивыми и динамическими характеристиками. Устойчивость, как и динамичность, развивается через преодоление, через процесс дезадаптации. Человек не может находиться в состоянии устойчивости постоянно, и поэтому он далее продолжает свое развитие, т.е. включается динамический процесс. На основании чего субъектом приобретает новое качество индивидуальной самобытности.

#### **Источники:**

1. *Абульханова К.А.* Состояние современной психологии: субъектная парадигма

// Предмет и метод психологии. М., 2005. С. 428-450.

2. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб., 2002.

3. *Жданов И.А.* Адаптация и прогнозирование деятельности. Казань: Издательство Казанского университета, 1991. 256.

4. *Колпакова Л.М.* Адаптивные способности в регуляции прогноза поведения в трудной ситуации // Образование и саморазвитие, 2011. № 4 (26). С. 185–191.

5. *Осницкий А.К.* Психологические механизмы самостоятельности. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. СПб., 2002.

7. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006.

8. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. К.: «Просвита», 1996.

9. *Шакуров Р.Х.* Эмоция. Личность. Деятельность [механизмы психодинамики]. Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

#### **References:**

1. *Abul'hanova K.A.* Sostoyanie sovremennoy psihologii: sub'ektnaya paradigma // Predmet i metod psihologii. M., 2005. S. 428-450.

2. *Brushlinskiy A.V.* Psihologiya sub'ekta. SPb., 2002.

3. *Jdanov I.A.* Adaptaciya i prognozirovanie deyatel'nosti. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1991. 256.

4. *Kolpakova L.M.* Adaptivny'e sposobnosti v regulyacii prognoza povedeniya v trudnoy situacii // Obrazovanie i samorazvitie, 2011. № 4 (26). S. 185-191.

5. *Osnickiy A.K.* Psihologicheskie mehanizmy' samostoyatel'nosti. M.: Obninsk: IG-SOCIN, 2010. 232 s.

6. *Rubinshteyn S.L.* Osnovy' psihologii. SPb., 2002.

7. *Sergienko E.A.* Rannee kognitivnoe razvitiye: novy'y vzglyad. M.: Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2006.

8. *Tatenko V.A.* Psihologiya v sub`ektnom izmerenii. K.: «Prosvita», 1996.

9. *SHakurov R.H.* E`mociya. Lichnost'. Deyatel'nost' [mehanizmy' psihodinamiki]. Kazan': Centr innovacionny'h tehnologiy, 2001. 180 s.

*Зарегистрирована: 11.11.2013*

УДК 370.153

## ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ И СРЕДЫ НА ТВОРЧЕСТВО ЖИВУЩИХ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ И ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

*Г.М.Сыдыкова*

*В данной статье рассматривается проблема творчества детей, которые живут в семье, и воспитанников детского дома. Выявлены актуальность, задачи исследования, перечислены применяемые методики исследования.*

**Ключевые слова:** *творчество, исследование, эксперимент, методики исследования, дети, проживающие в семье, воспитанники детского дома, влияние семьи и среды, художественно-прикладная деятельность, оригинальность, невербальное воображение, уровни творчества.*

Проблема творчества являлась актуальной и интересной для изучения во все времена. Феномену творчества дают определения в психологии, философии, педагогике. Л.С.Выготский, известный психолог, который внес значительный вклад в изучение творчества, так определяет этот феномен: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с.3].

Творчество детей, являясь уникальной деятельностью, создает пред-

посылки для полноценного развития личности. В процессе творческой деятельности создается неоценимое условие для эстетического, эмоционального, образного восприятия действительности, которое способствует всестороннему развитию личности ребенка. Способность к творчеству, являясь уникальной особенностью ребенка, заключается не только в использовании действительности, но и в ее видоизменении. Она позволяет детям передать их восприятие окружающего мира, выразить эмоциональное состояние.

Проблема детского творчества является актуальной в современном мире, поскольку творчество не только создает предпосылки к благотворному

развитию психики детей, но и рождает творческую личность, которая отличается оригинальностью и нестандартностью в решении жизненных задач.

Несмотря на потребность социума в творческих личностях, в кыргызском обществе уделяется мало внимания творчеству детей. Некоторые аспекты развития детского творчества остаются недостаточно изученными. В частности, не раскрыты возможности развития творчества детей в условиях взаимосвязи художественной и прикладной деятельности и самое главное, недостаточно изучены проблемы влияния семьи и среды на творчество детей, в частности анализ психологической литературы выявил отсутствие сравнительного анализа творчества детей, живущих в семьях и творчества воспитанников детского дома. В этом мы видим актуальность данной проблемы.

Детское творчество рассматривается в художественно-прикладной деятельности как результат реализации детьми потребности в познавательной активности. Нами было сформулировано предположение, что развитие творчества детей в художественно-прикладной деятельности будет происходить более успешно при следующем психологическом условии: в семье творческая активность будет более выраженной, чем в условиях «детского дома».

В соответствии с гипотезой мы поставили следующие задачи исследования:

1. Изучить понятие «детское творчество в художественно-прикладной деятельности».
2. Провести сравнительный ана-

лиз творчества воспитанников детского дома и детей, живущих в семьях

Для практической реализации этих задач были использованы методики П.Торранса, Дж.Гилфорда, Вартега, субтест Е.Туник, опросники для родителей и инструкторов – экспресс-метод Джонсона, Баррона, Велша, анализ продуктов ручной деятельности.

Из проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

- *Показатели факторов различаются* – интерпретация тестов выявила то, что у детдомовских детей воображение более скудное, лишённое творческой энергии, оригинальность у них гораздо ниже, чем у детей воспитывающихся в семьях;

- *Эмоциональное отражение* – ребёнок в своих вымыслах и рисунках воспроизводит свое внутреннее состояние.

- *Фактор одаренности* – дети, имеющие родителей, которые регулярно забирают их на выходные дни домой, показывают высокие результаты при выполнении задач и имеют более высокую творческую одаренность.

- *Индивидуальные показатели креативности* – замечены различия в выполнении заданий, например, дети, достигшие высоких результатов в субтесте, смысл, которого заключался дорисовать фигуру, имели низкие результаты по показателю вербальной креативности.

В результате способности детей к творчеству были разделены на уровни:

*Нулевой уровень.* К этому уровню относятся дети, которые не рисовали заданные элементы, а рисовали свой рисунок рядом с заданием.

*Первый уровень.* Дети этого уровня дорисовывают элемент, но рисунок получается примитивным и скучным.

*Второй уровень.* Относятся дети, которые рисуют фигуру с дополнительными элементами.

*Третий уровень.* Здесь дети включили сюжет в главную заданную фигуру.

*Четвёртый уровень.* Дети рисуют несколько рисунков по воображаемому сюжету.

*Пятый уровень.* Дети изображают заданный неоконченный рисунок оригинально, с разработанными компонентами, которые выступают как творческий качественный элемент, включенный в сюжет.

Движущая сила человечества – это творческие личности. Выявление таких личностей является насущной задачей психологии [2, с.3]. Исследования выявили различия в творчестве детей детского дома и детей, живущих в семьях. Актуальная задача, стоя-

щая перед практиками – применение методики развития творчества детей, что предполагает использование оригинальных нетрадиционных материалов, дающих возможность плодотворного творческого развития личности ребенка.

#### **Источники:**

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. 3-е издание. М: «Просвещение», 1991. 95 с.

2. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. Издательский дом «Питер», 2012. 444 с.

#### **References:**

1. *Vygotskiy L.S.* Voobrajenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psihologicheskiy ocherk: Kniga dlya uchitelya. 3-e izdanie. M: «Prosvesch'enie», 1991. 95 s.

2. *Il'in E.P.* Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. Izdatel'skiy dom «Piter», 2012. 444s.

*Зарегистрирована: 28.11.2013*

УДК 159.9

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И БРАКЕ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ РАЗВИТИЯ

***Т.С. Бобкова***

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием у подростков семейных ролей, семейных ценностей на основе представлений о современных мужчинах и женщинах, что в дальнейшем влияет на социализацию и личностное развитие. Автором изложены результаты научно-исследователь-*

*ской работы с детьми, воспитывающимися в детских домах и приемных семьях, в сравнительном ключе. Предложенные практические рекомендации помогут в оказании квалифицированной психологической помощи детям-сиротам и поддержке специалистов, занимающихся проблемами данной категории детей.*

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая ситуация развития, дети-сироты, детский дом, приемная семья, полоролевая идентификация, маскулинность, феминность.*

Особое место в современных исследованиях занимает проблема психоэмоционального, духовного и нравственного здоровья подрастающего поколения, которое остро нуждается в обретении духовно-нравственных, психосоциальных ориентиров развития личности. Полоролевое и личностное развитие детей и подростков нуждается в оптимизации и психолого-педагогической поддержке. Становится очевидной тенденция к трансформации социальных ролей мужчин и женщин, которая негативно отражается на детско-родительских отношениях, воспитании, ролевой структуре семьи, и соответственно на половой идентификации детей, что затрудняет адекватный выбор полоролевой позиции ребенком. Однако у детей, воспитывающихся вне семьи, нарушен процесс адекватного восприятия полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения, обусловленный общественным воспитанием и рядом специфических факторов, что влечет за собой в будущем трудности в создании собственной семьи и ее сохранении [1].

Развитие ребенка вне семьи идет по особому пути, и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, отличающиеся от детей из обычных семей – причины кроются в дефицитности общения и материнской депривации [3]. Для

успешной адаптации и интеграции в социум ребенок должен воспитываться в семье, где с раннего возраста он устанавливает для себя свою половую принадлежность, интенсивно присваивая поведенческие формы, интересы, ценности, подражая представителям своего пола. Психические и личностные особенности детей-сирот, специфическая социальная ситуация развития ставят задачу поиска и разработки таких форм психологической работы, которые позволили бы создать условия, необходимые для их позитивного личностного развития и социализации.

В последнее время активизировался процесс отказа от общественного воспитания за рубежом и в нашей стране, что приводит к появлению такой формы содержания и воспитания, как приемные и патронатные семьи. Но, несмотря на попытки нашего государства устроить большинство детей-сирот в замещающие семьи в рамках политики деинституализации учреждений интернатного типа, число детей, поступающих в детские дома, не уменьшается, а, наоборот, увеличивается с каждым годом.

Обращение к данной теме обусловлено рядом объективных противоречий: последний период пребывания большинства детей в детском доме, вопросы личностной и социальной зрелости имеют первостепенное зна-

чение; на первый план выходят проблемы, связанные с полом, психосексуальным поведением и развитием; одновременное наличие противоположных эталонов порождает конфликтную систему требований и может отрицательно повлиять на формирование адекватных представлений о фемининности–маскулинности.

Для выяснения характера представлений подростков о мужских и женских качествах, об особенностях отношения к людям, женщине, мужчине, образов семейных ролей (отца, матери, мужа, жены), других личностных позиций нами была использована методика свободных описаний «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин» (М.И.Лисина, И.В.Дубровина, А.Г.Рузская и др., 1990). Обработка данных велась методом контент-анализа с выделением наиболее значимых категорий и частоты их встречаемости для экспериментальной группы и групп сравнения. В инструкции специально обращалось внимание на то, что описывать следует обыкновенных людей. Анализ суждений об образах мужчин и женщин позволил установить следующие семь тем, в которых в той или иной степени проявились значимые, привлекательные или негативные, с точки зрения подростков, качества личности или формы поведения мужчин и женщин: особенности внешнего облика; черты характера, отражающие отношение к людям; особенности отношения к женщине или мужчине; деловые качества; интеллектуальные особенности, интересы; традиционное понимание мужественности или женственности; качества, связанные с супружеско-родительскими ролями мужчин и жен-

щин [3]. Анализ экспериментального материала идет в отношении как содержания того или иного критерия, так и сравнительной значимости его в ряду других критериев.

Значительно чаще у подростков из детского дома, а также у воспитываемых в приемных семьях встречаются особые отношения к мужчинам и женщинам (категория «*Особенности отношения к мужчинам и женщинам, стереотипы*»). Это означает, что образы мужчин и женщин для детей из детского дома менее дифференцированы и более стереотипны в первую очередь, из-за отсутствия семьи и, как следствие, невозможности наблюдать разнообразие социальных ролей. Возможно, для подростков из приемных семей прошлый негативный опыт проживания в кровной семье наложил отрицательный отпечаток на их представление о взаимоотношениях полов.

Значимо реже наблюдаются у воспитанников детского дома *отношения к людям независимо от их пола*. Это является во многом следствием первого вывода, так как слабая степень дифференциации гендерных образов ведет и к слабой дифференциации личностных качеств и черт. Близость рангов и значений сравнительных частот наблюдается у подростков из семей, что говорит о положительном влиянии семейного воспитания.

Также, на наш взгляд, тема профессиональной сферы для воспитанников является расплывчатой, профориентация у них слабо сформирована, у многих нет четкой жизненной перспективы, планов на будущее (категория «*Трудовая деятельность, деловые качества*»). У детей-сирот

наличествует преимущественно негативный и обедненный опыт жизни в семье. И если у подростков из семей существует положительный стереотип, подкрепляемый и родителями, и педагогами о том, что в будущем ребенку необходимо создать семью, то у воспитанников детского дома такой стереотип практически отсутствует (категория «Семья, дети, детско-родительские отношения»).

Значительно чаще у подростков-сирот встречаются негативные характеристики мужчин и женщин и характеристики «от обратного», когда описывается, какими не должны быть мужчина или женщина (И.В.Дубровина) [3]. Отчетливо выделяются два противоположных образца маскулинности/феминности – положительный и отрицательный, их содержание различно у детей из разных категорий семей и детей-сирот. Значительно реже встречается у подростков из приемных и обычных семей.

У воспитанников встречается гендерно нейтральные высказывания, являющиеся следствием гендерной недифференцированности представлений самих подростков (категория «Традиционное понимание мужественности/женственности»). Также для детей, лишенных родительского попечительства, в том числе воспитывающихся в условиях приемной семьи, интеллект, знания, образованность не играют столь большой роли для выживания, успешной социализации и вхождения во взрослую жизнь, в то время как для обычных школьников этот фактор является одним из ключевых (категория «Эрудированность, интересы, интеллектуальные особенности») [1].

Качественный анализ сочинений подростков в разных социально-педагогических ситуациях развития показал более конкретные сходства и отличия в описаниях современных мужчин и женщин. Необходимо отметить, что подростки из обычных и приемных семей дают более полные описания, отражающие представления об особенностях личности мужчин и женщин. Подростки из детского дома – чаще неполные, содержащие описание только одного из образов, и неопределенные, в которых описывался некий бесполой человек, или описания, не выявляющие представлений детей. В сочинениях подростков из детского дома четко прослеживается биполярность мужественности/женственности, о чем упоминалось выше. В некоторых описаниях наблюдается схожесть взглядов подростков из приемных семей и детского дома (сказывается прошлый негативный опыт проживания в кровной семье), а также совпадение мнений с детьми из обычных семей (положительное влияние семейного воспитания в приемной семье). Из описаний подростков выделяется большой диапазон положительных мужских и женских качеств, по сравнению с отрицательными эталонами, не зависящими от опыта проживания в приемной семье (взаимосвязь не прослеживается). Понимание подростками из приемных семей и детского дома мужественности и женственности характеризуется недостаточным ролевым диапазоном: мать, дочь, отец, сын. Мужчины и женщины представлены детьми из семей (приемных и обычных) образованными, эрудированными личностями, наделенными деловыми качествами, с

разнообразными интересами, внешне привлекательными, ухоженными, любящими своих родных, заботливыми родителями, отзывчивыми людьми: «Мужчина должен выглядеть элегантно, модно, не очень броско, носить одежду в зависимости от обстановки, при этом всегда быть опрятным», «Женщина всегда должна быть красивой, придерживаться одного стиля в одежде и причёске, но при этом не бояться экспериментировать». В отрицательных представлениях подростков из приемных семей прослеживается определенный круг проблем, связанных с невыполнением домашних обязанностей, наличием вредных пристрастий к алкоголю и табакокурению, невежеством, грубостью, обедненностью интересов, отсутствием увлечений и т.д. Приведем пример: «Мужчина – это глава семьи, только при этом он не должен быть тираном, обижать жену и детей, пить, курить», «женщина не должна бояться лишних дел». Стоит отметить, что отрицательные характеристики не доминируют в описаниях подростков, но тем не менее свидетельствуют о возможных скрытых личностных, внутрисемейных проблемах. Употребление в описаниях частицы «не» имеет разноплановый содержательный характер у подростков трех групп. Характеризуя современную женщину, мальчики из обычных семей пишут: «не должна уделять много времени работе», «не должна все время думать о работе». Подростки из детского дома вкладывают иной смысл: «Женщина и мужчина не должны выражаться матом, не пить, не курить, не драться, не обзываться, не обманывать и не обижать», «мужчина не должен быть лохматым,

его одежда не испачканная», «женщина должна стоять ровно и не размахивать руками, когда разговаривает, разговор должен быть хорошим». Высказывания подростков-сирот более инфантильны, характеризуются бедным языком, и конечно же наличием впечатлений из негативного прошлого [2]. В связи с низким уровнем вербального интеллекта, недостаточности словарного запаса воспитанники не могут перечислить, представить более широко основные качества личности, не зависящие от пола, обычно употребляются такие характеристики, как добрый, хороший, вежливый, спокойный (очень часто), хорошо относится к людям, помогает им.

Содержание критерия «особенности интеллекта, широта и разнообразие интересов» наиболее четко, отчетливо представлено в описаниях подростков из обычных семей и отражает общую возрастную закономерность: от выделения отдельных умений, интересов (спорт, искусство, вышивка и т.д.) до обобщенной характеристики: умный, эрудированный, образованная, начитанная и т.д.). Нас заинтересовали сочинения девочек из приемных семей с маскулинными чертами личности. Приведем пример описаний: «Человек должен выглядеть достойно, по характеру быть сильным. Женщина – хорошая хозяйка, но при этом должна работать, уметь зарабатывать себе на жизнь». Судя по содержанию высказываний феминных и андрогинных девочек: «Семью должен содержать мужчина, а женщина быть только домохозяйкой», «Мужчина сильный, умный, занимается бизнесом, директор фирмы, женщина должна быть не только домохозяйкой, но и



работать психологом, врачом, воспитателем, иметь хорошее образование, быть способной, умной, доброй, самостоятельной, хоть немного времени уделять себе». Видны различия в полоролевых представлениях о мужественности/женственности, стереотипах и предпочтениях.

Анализ содержания сочинений показал, что семейно-бытовая тема для многих подростков всех категорий более привлекательна. Хочется отметить отсутствие негативных высказываний подростков из приемных семей в адрес семейной жизни, либо в адрес противоположного пола, по сравнению с детьми-сиротами. Неблагоприятный опыт жизни в семье с кровными родителями, особенно в раннем возрасте, накладывает свой отпечаток на всю жизнь ребёнка, оставшегося без попечения родителей, который часто переносит модель воспитания из семьи своих родителей на собственных детей. Негативное психологическое прошлое мешает ребёнку-сироте позитивно смотреть в будущее, время от времени это тревожит его [3]. Это нашло отражение в описаниях подростков, проживающих в приемных семьях от одного года до четырех лет: «Мужчина должен работать, приносить в дом деньги, чтобы прокормить семью, а жена должна быть домохозяйкой, убирать по дому, воспитывать детей».

Мало высказываний подростков с неблагоприятным прошлым прозвучало по поводу совместного воспитания детей и проведения свободного времени, а также взаимопонимания и поддержки в трудные минуты, взаимоотношений жены и мужа, наличие такого слова, как «любовь», упоми-

нается единично. В основном акцент детей-сирот делается на обязанности жены, мужа, матери и отца по дому, тщательный уход за детьми и редко говорится о взаимоотношениях с ними, например, «родители должны следить за детьми, кормить, обувать, одевать, следить за их порядком, иногда пороть, если не слушаются». Подростки из приемных семей в некоторых случаях идеализируют семейные образы: мужа, жены, отца, матери, наделяя их соответствующими полу характеристиками. В целом описания идеальной семьи реальны, многие дети вполне зрело рассуждают о том, какая семья может считаться идеальной.

Обращает на себя внимание частое совпадение представлений мальчиков и девочек, воспитывающихся в разных семьях (приемных/обычных), об образе мужчины и практически одинаковый характер использования критерия «семьянин» мальчиками при описании как мужчин, так и женщин. Испытуемые отстраненно объясняли обязанности мужчин и женщин в семье, чем выражали свою готовность порассуждать об этом. Таким образом, критерий оценки особенностей личности мужчин и женщин в сфере семейно-бытовых отношений претерпевает значительные изменения. Речь идет о тех качествах, которые характеризуют отношение мужчины к женщине и наоборот. Отметим, что он достаточно значим для девочек. Мужчины, по мнению девочек, должны «ухаживать за девушкой и защищать ее», «уважать женский пол», «быть снисходительными, внимательными, благородными по отношению к женщине», «ценить ее слабость». В полном согласии с этими представлениями находятся и тради-

ционные представления девочек о мужественности: мужчина должен быть «сильный, смелый, настойчивый, гордый, рыцарь». Отношение женщины к мужчине испытываемые девочки обозначили так: «понимать мужчину», «быть верной женой», «заботиться о нем».

Представления о матери у подростков – сирот более феминны, есть тенденция к андрогинности. У подростков-мальчиков из разных семей складывается более андрогинный образ матери [1]. Необходимо отметить, что мать наделяется такими же качествами, как и отец, всеми подростками независимо от половых отличий и социального окружения: заботливые, понимающие, добрые, ответственные, внимательные, уделяют много времени воспитанию детей. Воспитанники обращают внимание на такие качества, как хозяйственная, трудолюбивая и одновременно добрая и строгая, аналогичны и высказывания об отце. Образ отца в представлениях всех подростков андрогинен, за исключением девочек из детского дома – более маскулинен и аналогичен образу идеального мужчины: сильный, смелый, мужественный, умный, крепкий, ответственный, решительный, честный, однолюб. Девочки из детского дома слабо представляют и не видят полоролевых функций матери, женщины в семье, в обществе в целом, живут на полном гособеспечении и не знают о задачах, которые им предстоит решать в будущем – у них слабо выражена практическая готовность к исполнению женских ролей в семье [2]. Дети-сироты мало разграничивают роли мужа, отца, жены, матери, дают сходные характеристики (заботливые, трудолюбивые, хозяйственные, доб-

рые), по сравнению с детьми из семей, для воспитанников первичны образы матери и отца. Подростки из обычных и приемных семей дают более подробные описания действий мужчин и женщин, чем дети-сироты.

Анализ сочинений показал, что практически единственной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления подростков об образах мужчин и женщин, является сфера взаимоотношений с противоположным полом. У подростков непосредственный жизненный опыт связан только лишь с позицией ребенка, и поэтому их представления о мужественности/женственности, возможно, соответствуют взглядам взрослых. Между тем известно, что в этом возрасте интенсивно формируется система межполовых взаимоотношений [4]. Однако, как показывают данные, представления подростков об идеальных качествах мужчин и женщин для этих взаимоотношений преимущественно связаны с понятием товарищества без учета половой принадлежности.

Резюмируя вышеизложенные результаты, можно сказать о том, что столкновение двух полярных образов мужчины и женщины, отрицательного и положительного, противоположных эталонов семейных взаимоотношений может способствовать становлению искаженных представлений о маскулинности/феминности и соответственно породить конфликтную систему семейных требований. Об этом свидетельствуют результаты исследований И.В.Дубровиной, М.И.Лисиной, А.Г.Рузской (1990) [3]. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных для улучшения

условий социально-педагогической ситуации развития подростков, оставшихся без попечения родителей, в аспекте формирования адекватной полоролевой идентификации, в разработке рекомендаций для педагогов, психологов по формированию адекватной половой идентификации подростков, оставшихся без попечения родителей.

#### **Источники:**

1. *Бобкова Т.С.* Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития / Т.С.Бобкова, Г.А.Виноградова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Вып. 2. Самара: СНЦ РАН, 2010. Том 12. №3.

2. *Бобкова Т.С.* Психолого-педагогические условия полового воспитания детей, оставшихся без попечения родителей / Т.С. Бобкова // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы». Самара: ПГСГА, 2012.

3. *Дубровина И.В.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И.В.Дубровина, М.И.Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. М.,1982.

4. *Каган В.Е.* Семейные и полоролевые

установки у подростков // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 36.

5. *Мухина В.С.* Возрастная психология // Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. С. 608.

#### **References:**

1. *Bobkova T.S.* Svoeobrazie polovogo samosoznaniya podrostkov s raznoy social'noy situaciey razvitiya / T.S.Bobkova, G.A.Vinogradova // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiyskoy akademii nauk. Vy'p. 2. Samara: SNC RAN, 2010. Tom 12. №3.

2. *Bobkova T.S.* Psihologo-pedagogicheskie usloviya polovogo vospitaniya detey, ostavshihsy bez popecheniya roditeley / T.S. Bobkova // Materialy' VII Mejdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Vy'sshee humanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy' i perspektivy'». Samara: PGSGA, 2012.

3. *Dubrovina I.V.* Osobennosti psihicheskogo razvitiya detey v sem'e i vne sem'i / I.V.Dubrovina, M.I.Lisina // Vozrastny'e osobennosti psihicheskogo razvitiya detey. M.,1982.

4. *Kagan V.E.* Semeyny'e i polorolevy'e ustanovki u podrostkov // Voprosy' psihologii. 1987. № 2. S. 36.

5. *Muhina V.S.* Vozrastnaya psihologiya // Fenomenologiya razvitiya. 10-e izd., pererab. i dop. M.: Akademiya, 2006. S. 608.

*Зарегистрирована: 05.11.2013*

УДК 316.6

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ БАНКОВСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н.С. Красненкова, Ф.Г. Мухаметзянова, И.И. Мифтахов*

*В статье представлены результаты исследования выявленных особенностей проявления социально-психологической компетентности у банковских работников как двух типов субъектов профессиональной деятельности (на примере двух наиболее типичных отделов).*

**Ключевые слова:** *социально-психологическая компетентность, особенности проявления социально психологической компетентности, банковские работники как различные типы субъектов профессиональная деятельность.*

В последние десятилетия для социальных психологов все более значимой становится проблема профессионализма и поиск путей его развития у субъектов профессиональной деятельности в связи с тем, что происходит быстрое развитие новых форм экономической деятельности, появляются новые профессии, в том числе в сфере «человек-человек». С каждым годом появляется множество различных банков, их численность продолжает возрастать, несмотря на кризис, что приводит к здоровой конкуренции. Чтобы завоевать лояльность клиентов, их доверие и расположенность к банку (что является источником прибыли и престижа банка), необходимо тщательно отбирать сотрудников на работу как субъектов профессиональной деятельности, а также постоянно повышать уровень развития профессионально важных качеств. В свою очередь развитие ПВК влечет за собой рост профессиональной компетентности банковских сотрудников как субъектов различных типов деятельности.

Цель нашего исследования: выявить особенности проявления и развития социально-психологической компетентности банковских работников у различных субъектов профессиональной деятельности. Для этого мы изучили специфику профессиональной деятельности двух наиболее типичных подразделений одного из крупных российских банков. Это ОСКП – отдел сопровождения кредитных продуктов, на профессиональном сленге называющийся call-центр. Соответственно мы условно назвали их как субъекты сопровождения кредитных продуктов. Второй тип субъекта банковской деятельности – УПСЗ – управление первоначального сбора задолженностей, так называемый, субъект collection. Основная задача субъектов первого типа – консультантов по телефону (ОСКП) – обеспечение клиентов необходимой, полной и всесторонней информацией с целью «превращения» интересующегося в постоянного клиента банка. Основной целью работы субъектов collection

или отдела по сбору задолженностей (УПСЗ) является побуждение клиента к исполнению обязательств по договору займа и погашению дебиторской задолженности.

Для диагностики были использованы следующие методики: диагностика перцептивно-интерактивной компетентности Н.П.Фетискина [1]; диагностика уровня эмпатических способностей В.В.Бойко [2]; перцептивная оценка типа стрессоустойчивости Н.П.Фетискина [3]; методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса [4]; методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) [5]; оценка умений слушать В.М.Шепеля [6]; методика исследования макиавеллизма личности В.В.Знакова [7]; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной [8]; методика диагностики уровня субъективного контроля Дж.Роттера [9]. Для выявления показателей перцептивно-интерактивной компетентности по когнитивному компоненту мы использовали диагностику перцептивно-интерактивной компетентности, которая позволяет выявить общий уровень коммуникативной интерактивности и показатели по таким ее характеристикам, как взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, социальная автономность, социальная адаптивность, социальная активность. Общие показатели коммуникативной интерактивности у сотрудников обоих отделов одинаковы.

Подавляющее большинство сотрудников банка имеет высокий уровень коммуникативной интерактивности (по 80,6% в каждом отделе). Мы можем предположить, что это связано с тем, что в обоих отделах специалисты в равной степени общаются с клиентом по телефону вне зависимости от их цели как субъекты первого и второго типов. Наличие высокого уровня коммуникативной интерактивности подтверждает тщательный отбор специалистов при приеме на работу, где необходимо пройти несколько собеседований с выполнением ряда заданий и ответов на различные ситуации, связанных со спецификой работы. При исследовании показателей взаимопознания, взаимопонимания и взаимовлияния было установлено, что взаимопознание в высокой степени проявляется у 58,1% операторов-консультантов и у 52,4% специалистов по сбору задолженностей, в среднем у 42,9% и 47,6% соответственно, что свидетельствует о наличии оценки личностных особенностей клиентов. Взаимопонимание на высоком уровне проявляется в равной мере у сотрудников ОСКП и УПСЗ (71%), средний уровень диагностирован у 29% в каждой группе, т.е. специалисты обоих отделов умеют понять точку зрения клиента, независимо от того, предоставляют ли они информацию или возвращают просроченную задолженность банку. Взаимовлиянием в высшей степени обладают 19,4% сотрудников ОСКП и 25,8% сотрудников УПСЗ. В средней степени – 80,6% сотрудников ОСКП и 74,2 % сотрудников УПСЗ, что говорит о степени значимости мнения

и поступков других представителей группы, самокоррекция, саморефлексия. Это проявляется в том, что специалисты учитывают комментарии, замечания своих руководителей и обращают внимание на результаты показателей коллег. Исследование показателей социальной автономности, адаптивности и активности дало возможность установить, что социальная автономность в высокой степени проявляется у большинства сотрудников банка как субъектов первого и второго типов, как в первом, так и во втором отделах (у 96,8% и 83,5% соответственно), однако значимость личностной позиции в совместных действиях и организации или участия в совместной деятельности выше у сотрудников ОСКП. Это доказывает тот факт, что, когда возникает какая-то сложная ситуация у клиента и он может перезвонить, попадая на другого специалиста, сотрудник информирует весь отдел в виде электронного сообщения. Социальная адаптивность по высокому уровню ярче выражена у субъектов первого типа: сотрудников ОСКП – 22,6 балла и 10,5 соответственно. Средние значения у сотрудников ОСКП – 75 баллов, а низкие – 2,4 балла. У сотрудников УПСЗ средние значения составляют – 78,2 балла, а низкие – 11,3 балла. Анализируя данные показатели, можно отметить, что не все сотрудники удовлетворены своим положением в группе. Мы предполагаем, что многие специалисты обоих отделов рассматривают данную специальность как временную и планируют дальнейшее повышение в другие отделы банка. Социальная активность

в высокой степени проявляется у 71% операторов-консультантов, что выше на 29%, чем в группе специалистов отдела по сбору задолженностей. Средний уровень показателей социальной активности у специалистов ОСКП составляет 29 баллов, а у специалистов УПСЗ – 58 баллов. Наличие полученных показателей свидетельствует о том, что специалисты по определенным мотивам взаимодействуют между собой, где мотивами выступают их интересы. Критерий Манна-Уитни позволил подтвердить значимые различия относительно взаимопознания ( $U=6608,0$  при  $p \leq 0,05$ ), социальной автономности ( $U=6048,0$  при  $p \leq 0,01$ ), социальной адаптивности ( $U=5568,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и социальной активности ( $U=5824,000$  при  $p \leq 0,01$ ).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод: при равной общей коммуникативной интерактивности субъекты первого типа на уровне операторов-консультантов обладают большими навыками взаимопознания, отличаются более высокой автономностью, адаптивностью и активностью. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко позволила выявить уровень эмоционального компонента эмпатии, а также установить, какие эмпатийные каналы являются доминирующими (рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация). Измерение уровня эмпатии показало, что средний балл рационального канала эмпатии в

группе операторов-консультантов составляет 2,7 балла, эмоционального канала эмпатии – 2,5 балла, интуитивного канала эмпатии – 2,6 балла, установки, способствующие или препятствующие эмпатии – 2,9 балла, проникающие способности в эмпатии – 3,3 балла и идентификация – 3,2 балла. В группе специалистов по сбору задолженностей значение рационального канала эмпатии составляет – 2,7 балла, эмоционального канала эмпатии – 2,5 балла, интуитивного канала – 2,6 балла, установки, способствующие или препятствующие эмпатии составляют – 2,9 балла, проникающие способности в эмпатии – 3,3 балла, идентификация в эмпатии – 3, 2 балла. Рациональный канал эмпатии и идентификация эмпатии у операторов-консультантов и специалистов по сбору задолженностей одинаковы, отличия по интуитивному каналу эмпатии и проникающим способностям в эмпатии незначительны и отличаются лишь на 0,1 балла, а эмоциональный канал эмпатии и установки, способствующие или препятствующие эмпатии в обеих группах, составляют равное количество баллов. Сравнивая значения показателей проявления каналов эмпатии по группам, мы видим, что на передний план выходят значения всех показателей у операторов-консультантов, это связано с тем, что при консультировании очень важно уметь понять клиента, войти в его ситуацию, чтобы найти верное решение, и для привлечения повторного обращения клиентов немаловажно создать атмосферу открытости, доверительности. Для нашего исследования не-

обходимо сравнить показатели уровня эмпатии в группах ОСКП и УПСЗ. Показатели на очень высоком уровне эмпатии отсутствуют у обеих групп. Средний уровень показателей эмпатии у сотрудников ОСКП составляет – 22%, что ниже на 3 %, чем у сотрудников УПСЗ; заниженный уровень показателей эмпатии заметно выше у сотрудников ОСКП и составляет – 73%, а у специалистов УПСЗ – 45%. Очень низкий уровень эмпатии – 5% составляют результаты отдела ОСКП и 36% – в отделе УПСЗ. Отсутствие высоких значений эмпатии, мы предполагаем, связано с жестким временным ограничением в консультации у специалистов обеих групп. Критерий Манна-Уитни позволил подтвердить значимость различий в эмоциональном канале эмпатии ( $U=4708,0$  при  $p \leq 0,01$ ), в установках, способствующих или препятствующих эмпатии ( $U=5705,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и в самом уровне эмпатии ( $U=5674,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, операторы-консультанты эмоционально более чувствительны и отзывчивы, способны проникнуть во внутренний мир клиента для того, чтобы его лучше понять, что, в свою очередь, способствует наиболее качественному консультированию, в то время как у специалистов по сбору задолженности это качество не является приоритетным.

Тестирование по методике «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» позволило выявить следующие типы эмоционального компонента банковских работников: типа А и типа Б. Люди, относящиеся к типу А, характеризуются стремлением к кон-

курении, достижению цели, обычно бывают недовольны собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели. Часто они проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность, у них быстрая речь, постоянное напряжение лицевой мускулатуры. Люди типа А нередко проявляют неустойчивость к стрессам. Люди типа Б четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения. Они стремятся справиться с трудностями сами, трудности и их возникновение подвергают анализу, делают правильные выводы. Могут долгое время работать с большим напряжением сил. Умеют и стремятся рационально распределять время. Неожиданности, как правило, не выбивают их из колеи. Люди типа Б являются стрессоустойчивыми. Измерение перцептивной оценки типа стрессоустойчивости показало, что в группе ОСКП склонность к стрессоустойчивости проявляется у 64,5% сотрудников, нестрессоустойчивыми являются 6,5% и неустойчивость к стрессам проявляется нередко у 29%, в то время как в группе УПСЗ 6,5% являются стрессоустойчивыми.

Таким образом, более стрессоустойчивыми являются субъекты первого типа – сотрудники УПСЗ, а сотрудники ОСКП более подвержены стрессу. Возможно, это объясняется тем, что в группе УПСЗ постоянно проводятся тренинговые занятия по совершенствованию навыков управления стрессом. При помощи критерия Манна-Уитни подтверждена значимость различий в показателях «стрессоустойчивость» ( $U = 5600,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

Субъекты второго типа – специалисты отдела по сбору задолженности являются более стрессоустойчивыми, чем операторы-консультанты. Важной характеристикой поведенческого компонента профессионального поведения субъектов этого типа являются доминирующие способы реагирования испытуемых в конфликтных ситуациях (методика К.Н.Томаса), которые, безусловно, характеризуют профессиональную компетентность. Оптимальным стилем поведения в конфликтной ситуации является применение для субъектов обоих таких пяти форм поведения, как соперничество (конкуренция, соревнование, избегание, приспособление (уступчивость), компромисс и сотрудничество в зависимости от конкретных условий и специфики разногласий. Средний балл стратегии «соревнование» в группе операторов-консультантов составляет – 3,4 балла; «сотрудничество» – 7 баллов; «компромисс» – 8,1 балла; «избегание» – 6 баллов и «приспособление» – 5,6 балла. В группе специалистов по сбору задолженностей среднее значение стратегии «соревнование» составляет – 4,6 балла; «сотрудничество» – 7,1 балла; «компромисс» – 8 баллов; «избегание» – 6,1 балла и «приспособление» – 4,2 балла. И в первом, и во втором подразделении банка субъекты профессиональной деятельности считают наиболее приемлемыми и используемыми способами разрешения конфликтных ситуаций «компромисс», когда для достижения результата обе стороны прибегают к взаимным уступкам, но стараются не жертвовать главным. Далее предпочтение отдает-



ся «сотрудничеству», где специалист не забывает о своих интересах, но при этом учитывает и интересы другой стороны, т.е. клиента. Нередко выбирается «избегание», когда специалист уклоняется от разрешения конфликта, не отстаивает свои интересы и игнорирует проблему (перечисляем в порядке значимости). «Соревнование» («соперничество») чаще используют сотрудники УПСЗ, они предпочитают разрешать конфликты собственными силами, не стремятся к сотрудничеству и диалогу с клиентами, не учитывают их интересы. На первом месте для них – собственные цели. Используя волевые качества, они принуждают клиента принимать необходимые для него решения. «Приспособление» больше свойственно сотрудникам ОСКП. Это проявляется в том, что специалист не избегает конфликтной ситуации, но и не стремится разрешить ее конструктивно, соглашается на предложения клиента. Чаще такая ситуация возникает, когда специалист не решает ситуацию не потому, что не может, а по требованию банка, и чаще всего в такой ситуации клиент оставляет претензию или жалобу.

При помощи критерия Манна-Уитни была подтверждена значимость различий в показателях «соревнования» ( $U=5512,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и «приспособления» ( $U=5272,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Субъекты – операторы-консультанты чаще, чем специалисты отдела по сбору задолженностей, используют стратегию «приспособление» по отношению к клиенту, и это является показателем профессионализма, поскольку

цель их деятельности – привлечение постоянных клиентов и реализация банковского продукта. Для специалистов отдела по сбору задолженностей характерно «соревнование», поскольку показателем успешности их деятельности является количество возвращенных кредитов.

Поведенческий компонент мы также исследовали при помощи методики по оценке коммуникативных и организаторских склонностей, которая позволяет установить определенную связь между коммуникативными и организаторскими склонностями банковских работников. Исследование эмпирических данных показало, что средний балл коммуникативных склонностей в экспериментальной группе составляет 15,1 балла и организаторских склонностей – 15,3 балла. В контрольной же группе средний балл коммуникативных склонностей составляет 15,4 балла, а организаторских склонностей – 15,5 балла. На основании полученных данных можно сделать вывод, что сотрудникам банка в большей мере свойственны умение влиять на людей и стремление проявлять инициативу при общении, умение быстро устанавливать контакты также хорошо развито. Критерий Манна-Уитни относительно коммуникативных и организаторских склонностей отличий не выявил. Операторы-консультанты и специалисты отдела по сбору задолженностей обладают одинаково хорошо выраженными как коммуникативными склонностями, так и организаторскими. По поведенческому компоненту при выявлении

умения слушать получила следующая картина: в группе сотрудников ОСКП – 9,7% испытуемых оказались слушателями среднего уровня, 90,3% – слушатели выше среднего уровня. Ни один сотрудник к категории «не умеющих слушать» не был отнесен. В группе сотрудников УПСЗ 6,5% слушать не умеют, 29% обладают средними умениями «слушания» и 64,5% – «слушатели» выше среднего уровня. При помощи критерия Манна-Уитни подтверждена значимость различий в показателях «умение слушать» ( $U=3552,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Опираясь на вышеизложенные факты, можно отметить, что операторы-консультанты обладают более развитыми навыками слушания, чем специалисты отдела по сбору задолженностей. Это хорошо сочетается с требованиями, предъявляемыми спецификой деятельности. Методика исследования макиавеллизма личности В.В.Знакова позволила выявить у личности степень выраженности манипуляции, что находит свое место в поведенческом компоненте. Высокие значения уровня макиавеллизма наиболее выражены у специалистов – субъектов второго типа (по сбору задолженностей), что составляет 28%, в то время, как у операторов-консультантов – 18%. Средние значения уровня макиавеллизма тоже преобладают у специалистов по сбору задолженностей и составляют 39%, что на 15% ниже, чем у операторов-консультантов. А низкие значения уровня макиавеллизма ярче выражены у специалистов ОСКП и составляют 58%, а у специалистов УПСЗ низкие значе-

ния уровня макиавеллизма составляют 35%. При помощи критерия Манна-Уитни мы подтвердили значимость различий в показателях «макиавеллизм» ( $U=5872,5$  при  $p \leq 0,01$ ).

Показатели личностных особенностей выявляем с помощью методики О.Ф.Потемкиной. Измерение социально-психологических установок личности показало, что средний балл направленности на результат в группе субъектов первого типа-операторов-консультантов составляет 6,2 балла, на процесс – 5,7 баллов; средний показатель альтруизма составляет 5,6, эгоизма – 2,5 баллов; значение направленности на труд составляет 4,6 балла, на деньги – 3,4 балла; на свободу – 5,2 балла, на власть – 2,8. В группе специалистов по сбору задолженностей значение направленности на результат составляет 6,5 балла, на процесс 5,4 балла; альтруизм – 4,7 балла, эгоизм – 2,5 балла; средний показатель направленности на труд составляют 4,5 балла, на деньги 3,2 балла; значение ориентации на свободу – 6,6 балла, на власть – 3,8 балла. Показатели ориентации на результат у всех сотрудников банка по типам субъектности выражены ярче, чем ориентация на процесс. Значения в двух группах показателей установки на процесс выше у операторов-консультантов, а на результат – у специалистов отдела по сбору задолженностей, что говорит о наличии разных целей. Если для субъектов первого типа (в отделе ОСКП) больше значимо наличие качественной консультации, то для субъектов второго типа (в отделе УПСЗ) для этих специ-

алиста больше значим результат его работы, который выражается в согласии клиента оплатить просроченную задолженность. Альтруизм в большей степени, чем эгоизм, свойствен всем сотрудникам, однако показатели альтруизма выше у операторов-консультантов, а показатели эгоизма выше у специалистов отдела по сбору задолженностей. Мы предполагаем, что у специалистов по сбору задолженностей эгоизм проявляется по отношению к клиенту в том случае, когда для него не важна причина просроченной задолженности. Показатели установок на труд и на деньги совпадают в обеих группах, а показатели установок на свободу и власть значительно выше у специалистов отдела по сбору задолженностей, чем у операторов-консультантов. Установка на власть у специалистов по сбору задолженностей проявляется во влиянии на клиента для достижения цели, а именно погашения долга. В то время, как операторы-консультанты предпочитают качественную консультацию, за что будут премированы. Критерий Манна-Уитни позволил подтвердить значимость различий в установках на результат ( $U = 6592,0$  при  $p \leq 0,05$ ), альтруизм ( $U = 5848,0$  при  $p \leq 0,01$ ), эгоизм ( $U = 3856,0$  при  $p \leq 0,01$ ), свободу ( $U = 4832,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и власть ( $U = 5664,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, операторы-консультанты менее ориентированы на результат, более альтруистичны, менее свободолюбивы и не стремятся оказывать влияние на других, тогда как специалисты отдела по сбору задолженностей ориентиро-

ваны на результат, более эгоистичны, обнаруживают стремление к свободе и влиянию на других.

Для выявления показателей по личностному компоненту мы использовали методику диагностики уровня субъективного контроля (Дж.Роттер), которая выявляет особенности проявления интернальности сотрудников в различных ситуациях и видах деятельности. Существенным фактором, определяющим характер активности и ответственности личности, является ее локус контроля. Высокий уровень профессиональной компетентности банковских работников как представителей профессий типа «человек-человек» тесно коррелирует с общей интернальностью, интернальностью личности в различных областях ее активности и в отношениях с окружающими людьми (в области достижений, производственных и межличностных отношениях). В группе консультантов средний балл по общей интернальности составляет – 30,8; интернальность в области достижений – 10,5 балла; производственных отношениях – 9,5 балла и интернальность в области межличностных отношений – 2,7 балла. Среднегрупповой балл в другой группе по общей интернальности составляет – 39 баллов; по интернальности в области достижений – 13 баллов; производственных отношениях – 14,4 балла, и в области межличностных отношений – 5,3 балла. При тестировании уровня субъективного контроля (УСК), теста, связанного с определением интернальности банковских работников, мы обнаружили, что по их

оценке во всех сферах деятельности и в межличностных отношениях преобладающее большинство сотрудников диагностируется, как интерналы. При помощи критерия Манна-Уитни мы подтвердили значимость различий в показателях «интернальность в сфере достижений» ( $U = 6456,0$  при  $p \leq 0,05$ ), «интернальность в сфере производственных отношений» ( $U = 5528,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и «интернальность в сфере межличностных отношений» ( $U = 5136,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, у специалистов отдела по сбору задолженности в большей мере выражена интернальность, чем у операторов-консультантов. Это является показателем того, что цель специалистов отдела по сбору задолженностей – количество возвращенных кредитов. Полученные результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить, что различия личностных особенностей социально-психологической компетентности банковских работников определяются их профессиональной деятельностью. Выявленные личностные особенности, составляющие социально-психологическую компетентность банковских работников, несомненно, способствуют эффективности их профессиональной деятельности, и работа отделов банков по обучению и развитию персонала должна быть направлена, прежде всего, на формирование этих качеств.

#### Источники:

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая

диагностика развития личности и малых групп. М.: 2002.

2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: 2002.

4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.

5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.

6. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: 2002.

7. Знаков В.В. Методика исследования макиавеллизма личности. М.: 2001.

8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.

9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.

#### References:

1. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i maly'h grupp. M.: 2002.

2. Raygorodskiy D.YA. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy'. Uchebnoe posobie. Samara: 2008.

3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i maly'h grupp. M.: 2002.

4. Raygorodskiy D.YA. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy'. Uchebnoe posobie. Samara: 2008.

5. Raygorodskiy D.YA. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy'. Uchebnoe posobie. Samara: 2008.

6. SHepel' V.M. Imidjelogiya. Kak nraivit'sya lyudyam. M.: 2002.

7. Znakov V.V. Metodika issledovaniya makiavellizma lichnosti. M.: 2001.

8. *Raygorodskiy D.YA.* Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy'. Uchebnoe posobie. Samara: 2008.

9. *Raygorodskiy D.YA.* Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy'. Uchebnoe posobie. Samara: 2008.

*Зарегистрирована: 27.11.2013*

### **НЕКРОЛОГ**

Среди череды праздничных и скорбных дней нас постигла еще одна тяжелая утрата. 16 сентября ушел из жизни **Александр Михайлович Новиков** – заслуженный деятель науки России, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор – большой друг Института педагогики и психологии профессионального образования РАО и член редакционного совета нашего журнала. Мы знали Александра Михайловича как доброго, великодушного и очень порядочного человека, всегда готового прийти на помощь.

Коллеги из ИПППО РАО, АСО и «Казанского педагогического журнала» выражают глубокие соболезнования и скорбят вместе со всеми, кто знал выдающего ученого-методолога современности.

*Директор ИПППО РАО, член-корреспондент РАО, д.п.н.,  
проф. Ф.Ш. Мухаметзянова*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андрианова Татьяна Михайловна** (г.Казань), старший преподаватель кафедры теории и методики обучения праву юридического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета.

Тел.: 2-33-71-90. E-mail: [TatyanaAndrianova@kpfu.ru](mailto:TatyanaAndrianova@kpfu.ru)

**Ахметгалеев Эдуард Денисович** (г.Казань), декан социально– экономического факультета ЧОУ ВПО «Академии социального образования» кандидат педагогических наук, доцент.

Тел.: 555-61-79.

**Баширова Татьяна Николаевна** (г.Казань), директор Республиканского центра реабилитации и коррекции детей и подростков «Росток», соискатель ФГНУ «ИПП ПО» РАО.

Тел.: (843) 542-63-24. E-mail: [angkazan@rambler.ru](mailto:angkazan@rambler.ru)

**Бобкова Татьяна Степановна** (г.Сызрань), доцент кафедры экономики и управления Сызранского филиала Самарского государственного экономического университета, кандидат психологических наук.

Тел.: 8-927-214-91-16. E-mail: [mailtsbobkova@mail.ru](mailto:mailtsbobkova@mail.ru)

**Волкова Наталья Васильевна** (г.Казань), доцент кафедры государственного и муниципального управления Института управления и территориального развития Казанского (Приволжского) Федерального Университета, кандидат социологических наук.

Тел.: 296-82-80. E-mail: [volk.nata2@list.ru](mailto:volk.nata2@list.ru)

**Гильмеева Римма Хамидовна** (г.Казань), заведующая лабораторией гуманитарной подготовки в системе профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 555-81-51.

**Гусева Любовь Акимовна** (г.Казань), заведующая кафедрой гражданского и арбитражного процесса ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат политических наук, доцент.

Тел.: 296-82-80. E-mail: [guseva, Lyubov50@mail.ru](mailto:guseva, Lyubov50@mail.ru)

**Данченко Людмила Владимировна** (г.Казань), старший преподаватель кафедры начертательной геометрии и графики Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ).

Тел.: 510-47-11. E-mail: [d9700@yandex.ru](mailto:d9700@yandex.ru)

**Зеленкова Елена Васильевна** (г.Казань), доцент кафедры теории истории исполнительского искусства ФГОУ «Казанская государственная консерватория (академия) им. Н.Г.Жиганова.

Тел.: 8-960-034-55-02. E-mail: [zelenkova\\_e@mail.ru](mailto:zelenkova_e@mail.ru)

**Зялаева Резида Гулюсовна** (г.Казань), старший научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования РАО кандидат педагогических наук.

Тел.: 555-82-32; 8(937)616-70-32. E-mail: [lab-spp@yandex.ru](mailto:lab-spp@yandex.ru)

**Ибрагимов Гасангуссейн Ибрагимович** (г.Казань), заместитель директора ИППО РАО по научной работе, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 557-43-73; 8-917-229-24-68. E-mail: [guseinibragimov@yandex.ru](mailto:guseinibragimov@yandex.ru)

**Ибрагимова Елена Михайловна** (г.Казань), заведующая кафедрой теории и методики обучения праву юридического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета, доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 8-917-898-88-85. E-mail: [timop2001@mail.ru](mailto:timop2001@mail.ru)

**Игнатъева Оксана Анатольевна** (г.Казань), заведующая кафедрой менеджмента ЧОУ ВПО «Академии социального образования», кандидат экономических наук, доцент.

Тел.: 222-02-37. E-mail: [asodek@mail.ru](mailto:asodek@mail.ru)

**Кирилова Галия Ильдусовна** (г.Казань), заведующая лабораторией информатизации профессионального образования ИППО РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 560-51-79. E-mail: [gikirilova@mail.ru](mailto:gikirilova@mail.ru)



**Ковалькова Татьяна Александровна** (г.Киев), аспирант кафедры педагогики и психологи профессионального образования Гуманитарного института Национального авиационного университета.

Тел.: +38 0663801349. E-mail: [T.Nimfa@gmail.com](mailto:T.Nimfa@gmail.com)

**Корчагин Евгений Александрович** (г.Казань), профессор кафедры профессионального обучения и педагогики Казанского Государственного архитектурно-строительного университета, доктор педагогических наук,

Тел.: (843) 526-93-19. E mail: [ramzia@ksaba.ru](mailto:ramzia@ksaba.ru)

**Красненкова Наталия Сергеевна** (г.Самара), аспирант Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: [krasnenkovans@mail.ru](mailto:krasnenkovans@mail.ru)

**Кривых Валентина Вячеславовна** (г.Набережные Челны), заместитель декана по научно-методической работе факультета СПОГАОУ ПВО Набережночелнинского государственного торгово-технологического института, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук,.

Тел.: (8552)57-68-63, 8-937-586-73-60. E-mail: [k-valy@mail.ru](mailto:k-valy@mail.ru)

**Мифтахов Ильнур Ильдусович** (г.Казань), аспирант ИПП ПО РАО.

Тел.: 8-927-243-85-98; E-mail: [miftahov.ilnur@gmail.com](mailto:miftahov.ilnur@gmail.com)

**Мутигуллина Айгуль Азатовна** (г.Казань), преподаватель ГБОУ ВПО Казанский государственный медицинский университет МФК, соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО.

Тел.: 8-937-619-00-92. E-mail: [Rustem777-02@yandex.ru](mailto:Rustem777-02@yandex.ru)

**Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна** (г.Казань), начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования», доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 555-61-85. E-mail: [florans955@mail.ru](mailto:florans955@mail.ru)

**Наумова Эльвира Викторовна** (г.Казань), учитель английского языка, заместитель директора по учебной работе Муниципального бюджетного обще-

образовательного учреждения «Гимназия № 7» Ново-Савиновского района г.Казани.

Тел.: (843) 521-66-48.

**Николаева Наталия Игоревна** (г.Москва), профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин Педагогического института физической культуры и спорта Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент.

Тел.: +7(499) 181-26-16.

**Новикова Елена Владимировна** (г.Казань), старший преподаватель кафедры Обучения на двуязычной основе (ОДО), Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

Тел.: +7 (843) 231-42-82

**Просюкова Ксения Олеговна** (г.Казань), ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Института филологии и искусств К(П)ФУ.

Тел.: 8-905-023-89-68. E-mail: [prokseniya@mail.ru](mailto:prokseniya@mail.ru)

**Рыбасова Юлия Юрьевна** (г.Казань), заведующая кафедрой социальной работы ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат педагогических наук, доцент.

Тел.: 8-905-317-74-42.

**Сафин Раис Семизуллович** (г.Казань), декан факультета инженерных систем и экологии, заведующий кафедрой профессионального обучения и педагогики Казанского Государственного архитектурно-строительного университета доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: (843) 510-46-84. E mail: [safin@kgasu.ru](mailto:safin@kgasu.ru)

**Сыдыкова Гулина Мелисбековна** (г.Бишкек), преподаватель кафедры психологии Кыргызского Национального Университета имени ЖусупаБаласагына, психолог Детского дома (Центр Социальной Адаптации Детей).

Тел.: 996554020783. E-mail: [gulina-sydykova@mail.ru](mailto:gulina-sydykova@mail.ru)

**Тигина Юлия Олеговна** (г.Казань), преподаватель кафедры иностранных языков КНИТУ-КАИ имени А.Н.Туполева, аспирант ИППО РАО.

Тел.: 8-905-377-77-67. E-mail: [lutic\\_84@mail.ru](mailto:lutic_84@mail.ru)

**Угарова Мария Александровна** (г.Казань), аспирантка ИППО РАО.

Тел.: 8(843)555-73-09. E-mail: [ugarova.a@mail.ru](mailto:ugarova.a@mail.ru)

**Угарова Наталья Михайловна** (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории социализации и профессионального воспитания Института педагогики и психологии профессионального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

Тел.: 8(843)555-73-09. E-mail: [ugarova.a@mail.ru](mailto:ugarova.a@mail.ru)

**Файзрахманова Ляля Тагировна** (г.Казань), доцент кафедры музыкального искусства Института филологии и межкультурной коммуникации, Высшей школы искусств имени Салиха Сайдашева Казанского (Приволжского) Федерального университета, кандидат педагогических наук.

Тел.: 292-03-06, 8-927-401-80-24. E-mail: [lafaiz@gmail.com](mailto:lafaiz@gmail.com)

**Хоа Куанг Хо** (Вьетнам; Российская Федерация, г.Тамбов), аспирант ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет».

Тел.: 8-967-075-02-38. E-mail: [НоаНо82@gmail.com](mailto:НоаНо82@gmail.com)

**Храпаль Лариса Робертовна** (г.Казань), заместитель директора по инновационному развитию ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», доктор педагогических наук.

E-mail: [lora.a2005@mail.ru](mailto:lora.a2005@mail.ru)

**Хусаинова Светлана Владимировна** (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории психологии профессионального образования ИППО РАО, кандидат психологических наук.

E-mail: [sv\\_husainova@mail.ru](mailto:sv_husainova@mail.ru)

**Читалин Николай Александрович** (г.Казань), главный научный сотрудник ИППО РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Тел.: 8-905-317-06-39. E-mail: [Chitalna@mail.ru](mailto:Chitalna@mail.ru)

**Шайхутдинова Галия Айратовна** (г.Казань), ученый секретарь Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, кандидат педагогических наук, доцент.

Тел.: 555-73-11. E mail: [us-ippoo-rao@mail.ru](mailto:us-ippoo-rao@mail.ru)

**Яхина Зульфия Шамильевна** (г.Казань), заведующая кафедрой психологии ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат психологических наук, доцент.

Тел.: 8-903-341-65-21.

## ANNOTATION

*E.D.Ahmetgaleev, O.A.Ignateva*

FEATURES EDUCATIONAL MANAGEMENT IN NON-STATE UNIVERSITY

Getting a systematic presentation of the student about studied disciplines possible in the management of educational process of competent leader.

**Key words:** educational process, governance, education system, competent leader

*T.N.Bashirova*

VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH A TENDENCY TO VICTIMIZATION

In the article the results of studies of the value orientations of students who are prone to substance abuse are given. New research data about the structure of the value orientations of students who are prone to substance abuse are presented. Also the author demonstrated clearly its difference from the structure of value orientations of students with low propensity for substance abuse, both at the level of normative ideals and at the level of individual preferences.

**Key words:** students as a social group, aptitude to substance abuse, aptitude to dependence from alcohol, aptitude to dependence from drugs, structure of valuable orientations.

*T.S.Bobkova*

SOCIAL AND CULTURAL ASSIGNMENTS ABOUT FAMILY AND MARRIAGE OF TEENAGERS IN DIFFERENT SOCIAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT SITUATIONS

The article touches upon problems of formation family roles, family values among teenagers which are based on assignments about modern men and women. It will influence on social and personal development in future. The author compares children in the children's home and in the stepfamilies in his scientific – research work and gives results. He offers practical recommendations which give a qualified psychological assistance to orphans and specialists who devotes themselves to the decisions of such problems.

**Key words:** social-pedagogical situation of development, orphans, children's home, foster home, sexual identity, maskulinism, feminism.

***L.V.Danchenko***

EXPERIMENTAL EVALUATION OF PROFESSIONALLY DIRECTED LEARNING GEOMETRICAL– GRAPHICAL DISCIPLINES STUDENTS OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES

The article points out the importance of the geometrical– graphical preparation of students of architecture majors, marked feature of the training related to the practical activities of the architect, also provides an analysis of the experimental data of professionally oriented courses in descriptive geometry and graphics architecture students.

**Key words:** geometrical-graphical preparation, descriptive geometry, professional orientation training, general theory of image.

***L.T.Faizrakhmanova***

KAZAN THEOLOGICAL ACADEMY AND ITS MUSICAL TRADITIONS

The article highlights the musical traditions of the Kazan Theological Academy, their importance for the development of musical culture and education in Kazan province of the XIX-early XX centuries.

**Key words:** Kazan Theological academy, church choirs, music teacher education in Kazan province.

***R.Kh.Gil'meeva, E.V.Zelenkova***

INTEGRATION OF PROFESSIONAL AND HUMANITARIAN PREPARATION AS CONDITION IN FORMATION PEDAGOGICAL COMPETENCE FOR STUDENTS AT MUSICAL HIGH SCHOOL

The article opens the problem of formation student's pedagogical competence based on the professional integration and humanitarian preparation at Music University. Integration processes determines the formation of pedagogical competence, promote intensification of pedagogical orientation in student's preparation in compliance with Federal State Standard of High Professional Special Education's request (FSES HPE).

**Key words:** professional integration and humanitarian preparation, pedagogical competence, professional musical education.

***L.A.Guseva, N.V.Volkova***

VOCATIONAL EDUCATION OF THE CIVIL AND MUNICIPAL SERVANTS IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: PRACTICE AND PROBLEMS

In article the main historical aspects of professional development of the civil servants in the Republic of Tatarstan are considered. The main tendencies in a vocational education of the civil and municipal servants of the modern device come to light. Need of positive experience for this field of activity of subjects of the Russian Federation, and also experience of foreign countries is emphasized.

**Key words:** civil servant, municipal employee, training, training.

### *Ho Quang Hoa*

#### SOME APPROACHES TO GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION

The paper describes the trend in the global pedagogy related to quality management education, in particular with the application of an approach based on the philosophy of TQM.

**Key words:** management; high school; approach; quality; education; pedagogical activity.

### *G.I.Ibragimov*

#### MODERN PROBLEMS DIDACTICS PROFESSIONAL SCHOOLS

Revealed problems of basic and applied principles of didactics vocational school; highlighted features of the process of learning in a vocational school in the context of two contemporary paradigms – competency and information and computer.

**Key words:** basic concepts and subject didactics, the development of a vocational school didactics; Competence paradigm; informatization of education, e-didactics.

### *E.M.Ibragimova, T.M.Andrianova*

#### ON THE ESSENCE OF CONCEPTS «INDEPENDENT WORK»

The article discusses various approaches to the concept of self-study , which took place in didactics in different years. It is shown that independent work it belongs to the form of the organization of training .

**Key words:** self-study , a form of organization of learning , the basic features of forms of learning organization.

**Key words:** self-study, a form of organization of learning, the basic features of forms of learning organization.

### *S.V.Khusainova*

#### THE SPECIFICS OF SUBJECT ADAPTABILITY INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL PROFILE STRUCTURAL DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THE SECONDARY VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS

Article deals with a problem of adaptability of students as subjects of activity. A specific of subject adaptability structural dynamic characteristics manifestation is

shown. The analysis is carried out through subjectivity category which is concretized further through the «subject adaptability» concept.

**Key words:** subjectivity, adaptability, adaptability of «ascending balance», creativity, autonomy, independence, self-realization.

***G.I.Kirilova***

THEORY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE WRITINGS OF G.V.MUHAMETZBNOVA AND THEIR DEVELOPMENT IN MODERN ARTICLES

This article on a personal and institutional level, marked the most significant and challenging questions of scientific and methodological support for the development of professional education.

**Key words:** development of professional education, the education cluster, design and targeted approach, the integration of science and education.

***T.A.Kovalkova***

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL READINESS

The article describes the approaches of modern researchers to the definition of «pedagogical technology». Also is held the analysis of such pedagogical technologies as a Waldorf education, technology of organization of group learning activities, development training technologies, technology of formation of creative personality, project technology, pedagogical technology «Creation of situation of success» by A.S. Belkin and suggestive technology because they are personally oriented technologies. In the article is explained their significance for the further investigation.

**Key words:** pedagogical technology, Waldorf education, personally-oriented technology, development training, situation of success, suggestive technology, technology of formation of creative personality.

***V.V.Krivykh***

THE ESSENCE OF PROCESS APPROACH IN MANAGEMENT OF QUALITY IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT

The article reveals the essence of process approach available on all the levels of managing quality in scientific and methodical maintenance of educational process: at the stage of working out the scientific and methodical maintenance of educational process; developing teachers' professional skills; organizing the skilled and experimental work and approbation of new programmers and pedagogical technologies; working out of the control and estimated system.



**Key words:** scientific and methodical work, a process approach in management, management of quality in education.

*A.A.Mutigullina, N.A.Chitalin*

#### SIMULATION TRAINING METHODS FOR THE FORMATION OF PRACTICAL COMPETENCE FOR FUTURE NURSES

Converting of the system of professional education and the priorities of health reforming, contributed to the development of the theoretical model of formatting practical competence of future nurses. It presented as a coherent system of training, by gradual introduction of simulation methods for non-fiction (situational) and game (simulation) of training), which results in formation of components (motive-result oriented, cognitive, active and reflective) of practical competence.

**Key-words:** Module and competence approach, simulation teaching methods, the formation of components of practical competence for future nurses.

*F.G.Mukhametzyanova, N.S.Krasnenkova, I.I.Miftahov*

#### FEATURES OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN DIFFERENT SUBJECTS BANKING

The results of the study revealed features of manifestation of social and psychological competence of bank employees as subjects of the two types of professional activities (for example, two of the most common units).

**Key words:** social and psychological competence, especially when socially psychological competence, bank employees how different types of subjects professional activities.

*N.I.Nikolaeva*

#### PROFESSIONAL FORMATION OF PHYSICAL CULTURE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS AND THEIR READINESS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

In the article the author reveals the aspects of professional formation and essence of value orientation of sports profile higher education institution students and of evaluation of their readiness for future careers.

**Key words:** professional formation, value orientation, occupational mobility, coach profession, labor market

*K.O.Prosyukova*

#### ORGANIZATION OF E-LEARNING PROGRAMS OF ADVANCED TEACHERS TRAINING AT THE SYRIAN VIRTUAL UNIVERSITY

This article determines the potential of the Syrian Virtual University in a field of e-learning programs of advanced training for teachers. A range of new requirements for teachers have been established in the context of an educational reform carried out in Syria in the beginning of 2000-s. As a consequence there was a necessity of new solutions to advanced training for teachers. The Syrian Virtual University, founded in 2002, has become one of the most effective platforms for implementation of these new approaches.

**Key words:** distance learning, virtual university, Syrian Arab Republic, advanced training, teaching specialists.

*U.U.Ribasova, Z.S.Yachina*

#### FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROCESS OF THE MASTER CLASS

The article deals with the bachelors' common cultural competency forming process in humanitarian training. The authors consider the interactive technologies using in the workshop «University: yesterday, today and tomorrow».

**Key words:** humanitarian education, interactive forms of learning, binary lesson, master class.

*R.S.Safin, E.A.Korchagin, R.G.Zyalaeva*

#### MODEL OF THE DESIGN OF THE MODULE LEARNING INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP

Considered the author's model of the design of the module learning innovative entrepreneurship in vocational education. Presents the components of the model and their substantive content.

**Key words:** model design, training module, innovative entrepreneurship.

*G.M.Sydykova*

#### THE STUDY OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF THE FAMILY AND THE ENVIRONMENT ON THE CREATIVITY OF CHILDREN LIVING IN FAMILIES AND ORPHANS

This article addresses the problem of creativity of children who live in a family and children's home. Identified relevance tasks of the research, lists the applied research methodology. The result marked the conclusion and levels of creativity of children.

**Key words:** creativity, research, experiment, the methods of the study, children living in the family, pupils of children's home, orphanage family influence and environment, artistic and applied activities, originality, non-verbal imagination, levels of creativity.

***G.A.Shayhutdinova, E.V.Novikova***

MODELING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES STUDENTS AS PART OF THEIR TRAINING

This article discusses the modeling of student activities at the present stage in the transition to a two-tier training graduates, where the model of their training is one of the most important concepts of pedagogy of higher education.

**Key words:** professional model, modeling extracurricular activities, professional competence and competence levels of formation, competence criteria.

***L.R.Khrapal, E.V.Naumova***

ETHNOFOCUSED LANGUAGE EDUCATION BASED ON THE CASE STUDY

It is shown that the ethno focused training today is one of the most perspective branches of pedagogical science. Development of the ethno focused language training based on the case study improves quality of training in foreign languages, provides self-expression, self-realization, self-determination of the graduates' personality as the future expert of their professional field.

**Key words:** the ethno focused training, ethno pedagogical functions of language, strategy of the ethno focused training development based on a case study, the professional pedagogical commonwealth, an ethno cultural learning.

***Ju.O.Tigina***

FOREIGN-LANGUAGE PREPARATION OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND ENTERPRISE'S INTEGRATION: NEW CHALLENGES AND TENDENCIES

The article depicts the main tendencies in the foreign language training of the technical college students in the higher education globalization context; the reasons of the attention updating to professionally-oriented approach to teaching a foreign language are stressed in the connection with an increasing role of foreign-language communication in professional activity of future specialists. The factors blocking effective developments of foreign-language preparation and, as a result, formation of the competitive specialists are allocated.

**Key words:** foreign language, the content of training in foreign languages, professionally-oriented training, profile training, professional activity, education and enterprise's integration.

***N.M.UGAROVA, M.A.UGAROVA***

MOTIVATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS IMPLEMENTATION MECHANISMS DESIGN DEVELOP AN APPROACH

The article discusses the motivational and psychological conditions for the implementation of developmental mechanisms design approach.

**Key words:** motif incentive motivator, motivational setting, motivators, burnout syndrome, incentive mechanisms.

## ОБЪЯВЛЕНИЯ РЕДАКЦИИ

1. Утверждены Ученым советом ИППО РАО (с Согласованием ректора АСО) Положение об экспертном совете и список объединенного экспертного совета «Казанского педагогического журнала» в составе 16 человек (Протокол №9 от 31.10.2013).

2. Редакция приносит свои извинения следующим авторам (№ 4 2013 года) за технические погрешности:

– *Мухаметзяновой Фариде Шамилевне, Храпаль Ларисе Робертовне, Шарифзяновой К.Ш.* – за ошибки в «Оглавлении» на стр.5 – вместо «ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» следует читать «ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ»; в «Annotations» (стр. 186) – вместо «CONCEPTUAL FRAMEWORK CREATE AN INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATION ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF TEACHERS» следует читать «ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATION AND TELECOMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT IN TEACHERS CONTINUING EDUCATION AND TRAINING»;

– *Бакирову Рифкату Сайфулловичу* – за ошибки в разделах «Оглавление» (стр. 6), «Contents» (стр. 7), выходных данных статьи (стр. 131) и «Annotations» (стр. 182). Вместо «Бакиров Р.Р.», «Р.Р.Бакиров», «Bakirov R.R.» «R.R.Bakirov» следует читать «Бакиров Р.С.», «Р.С.Бакиров», «Bakirov R.S.» «R.S.Bakirov».

Сведения в РИНЦ будут поданы с учетом внесенных исправлений.

3. На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семиярусной башни и мечети в городе Казани

## ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, экономике, социологии, истории, языкознанию, праву и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию.

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках [ ]. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники, обзор (реферат статьи – 0,5 площади страницы, который необходим для размещения на сайте журнала). Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес (в журнале не указывается), должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и выписка из протокола заседания подразделения о степени актуальности и научности публикационного материала, об отсутствии явного плагиата, сведений клеветнического и подстрекательного характера, а также ДСП. Все присланные материалы проходят экспертизу в Экспертном совете журнала.

На английском языке предоставляются: все сведения об авторе (фамилия и имя – в транслитерации), название статьи, аннотация, ключевые слова, обзор.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора в редакторе Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальном сайте ИППО РАО.

За публикацию рукописей с авторов взимается плата (кроме аспирантов).

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

## REQUIREMENT LIST FOR PUBLICATIONS

“Kazan pedagogical journal” – scientific periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, economics, sociology, history, linguistics, law, etc.) with a predominant theme for Professional Education.

An article is submitted to the editorial office by e-mail or in electronic form (plus a printed paper form). The volume of original articles should not exceed 11 pages of text (14 pt.), font Times New Roman, line spacing – 1.5; indentation – 1 cm.

The references are placed only in the end and marked sequence numbers in square brackets [] as they appear in the text. The recommended structure of the article: UDC (you can get it from the library staff), surname and initials of the author (authors – separated by commas), title, abstract, keywords, text of the article, sources review (abstract of the article – 0.5 area of the page which needs to be placed on the journal’s website.). Information about the author(s): name, surname, patronymic, place of employment (full and abbreviated), subdivision, address, position, academic title, degree, contact numbers, email address.

A review (internal/external) and an extract from the division meeting minutes on the publication scientific relevance, the plagiarism absence, restricted information, as well as slanderous information are attached. All submitted materials are examined in the journal Experts Council.

English: full name (transliteration) (see plastic card, driver’s license), article title, abstract, keywords, review.

All the material is submitted in a single file. File name: “surname, the first word in the title”.

Charts, tables, pictures, diagrams, placed in the text at the author’s discretion in MS office Word. All the letterings in the pictures, as well as allotted fragments should be clarified in the ground or under illustration texts. Graphic objects captions are required.

Mathematical formulas should be typed in MS office Word, Greek and Russian letters in the formulas should be typed in upright font, Latin – in italics. The designation quantities and simple formulas in the text and tables are typed as text elements (and not as objects of pictures). Only those formulas should be numbered which referenced in the following article text.

One of the main terms of acceptance your article for publication is the fulfillment of the above stated requirements. Articles posted as they submitted. The expected timing of publication is reported to the author in the time of the article registration. The articles included in the journal, placed in the public domain in the Science Library, followed by placement on the official website IPPPE RAE.

Postgraduate students’ publications are free of charge.

By submitting a manuscript to the editor, the author assures not to publish it in other periodicals without the consent of the editorial board and if there is the consent – the reference to “Kazan Pedagogical Journal” is obligatory.

More detailed information can be obtained by contacting to the email address: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

### **Условия подписки на «Казанский педагогический журнал»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий НТИ ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить полугодовую подписку стоимостью 662 руб. 94 коп.

Индекс подписки – 16885

Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера.