

СОВРЕМЕННАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА: ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Научно-методический журнал

№ 3, 2009 г.

Издается с октября 2008 г.

Тематические рубрики журнала

Актуальные проблемы управления качеством образования

Консультации специалиста

Молодежная политика

Трибуна молодого ученого

Экономика и образование

**Учредитель: Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский гуманитарный институт»**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-33551 от 22.10.2008.

Выдано Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

ISSN 2071-9620

Главный редактор:

Яковлев Евгений Владимирович – доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия

Алексеева О.А., Аменд А.Ф., Антюфеева М.А., Апарин Н.Н., Гладышева Н.А.,
Касаткина В.Н., Одношовина Ю.В., Садовникова Н.В., Усынина Т.В., Щербов А.Д.

Ответственный редактор номера – Кошкарлова Любовь Сергеевна,
кандидат педагогических наук

Технический редактор – Хаятова Лилия Рэхтямовна

Корректор – Кошкарлова Любовь Сергеевна

Дизайн обложки – Булычева Марина Александровна

Адрес редакции:

Россия, 454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12

тел.: 8-351-7-937894; факс: 8-351-7-422210

e-mail: redaktsiya@chgi.ru

Сдано в набор 01.10.2009. Подписано в печать 13.10.2009.
Формат 60 84/8. Бумага офисная. Усл. печ. л. 19,5. Тираж 1000 экз.

Издательство Негосударственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»
454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12, Тел./факс (351) 742-22-10,
e-mail: redaktsiya@chgi.ru

Отпечатано с готовых оригинал-макетов в типографии «ТиражПринт»
г. Челябинск, ул. Агатова, д. 1
e-mail: Copi-74@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Казанцев А.С.

Формирование общепредметных компетенций средствами информационных технологий в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения...5

Перевозова О.В.

Креативная образовательная среда как фактор развития индивидуальной конкурентоспособности выпускников.....9

Суйкова О.А.

Управление системой саморазвития спортсменов-школьников с позиции синергетического подхода.....15

Трускова М.А.

Условия развития проектного мышления будущего педагога дизайн-образования в процессе профессиональной подготовки.....20

Ярулина Л.П.

Организация непрерывного мониторинга готовности ребёнка к школе в дошкольном образовательном учреждении.....25

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Вихорева О.А.

Проектирование исследовательской деятельности школьников.....30

Закиров Р.Ш.

Инновационная ориентация образования.....35

Суйкова О.А.

Система педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников в условиях общеобразовательного учреждения.....40

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА

Владимирова Е.В.

Экспериментальная работа по реализации модели формирования правовой культуры старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин.....45

Рассторгуева А.М.

Психологическая подготовка будущих педагогов дополнительного образования по специальности «Туризм».....48

Тарунина Л.В.

Система работы по социально-педагогической поддержке молодых учителей в муниципальной системе образования.....52

Харланова Е.М.

Компетентностный подход в исследовании развития социальной активности будущих специалистов.....56

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Арсентьева Е.М.

О понятии профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения (дизайн)...61

Султанбекова Р.З.

Системный подход к формированию переговорной культуры будущих менеджеров.....66

Шрайбер Е.Г.

К вопросу о ключевых понятиях исследования.....69

Ярулина Л.П.

Индивидуально-дифференцированная модель развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения.....73

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Евлова Е.В.

Некоторые аспекты построения модели подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования.....84

Кузовенко О.Е.

Модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения89

ABSTRACTS.....95

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....98

CONTENTS

TOPICAL PROBLEMS OF EDUCATION QUALITY CONTROL

Kazantsev A.S.

Formation of professional Competency
means of information technology
in the preparation of future teachers
of vocational training.....5

Perevozova O.V.

Creative Education Environment
as a Factor of Developing Graduates'
Personal Competitive Ability.....9

Suykova O.A.

The Synergistic Approach
to the Management
of the System of School Age Sportsmen's
Self-development at Educational
Establishments15

Truskova M.A.

Development conditions of design
thinking of the future design-education
teacher in training.....20

Yarulina L.P.

Organization of Continuous Monitoring
of Preparing a Child for School
at a Pre-School Educational
Institution.....25

EXPERT OPINION

Vihoreva O.A.

Designing school research work.....30

Zakirov R.Sh.

Innovation Targeted Education.....35

Suykova O. A.

The System of School
Age Sportsmen's
Self-Development
at Educational Establishments40

YOUTH POLICY

Vladimirova E.V.

Experimental Realization of a Model
to Form Legal Culture of Senior School
Students while Teaching Liberal Arts.....45

Rastorgueva A.M.

Psychological Training
of Would-Be Teachers
of Further Education in Tourism.....48

Tarunina L.V.

Work system: social – pedagogical
support of entry – level teachers
in municipal system of education.....52

Kharlanova E.M.

The Competence Approach as Tactics
of Research of Development of Social
Activity of the Future Specialists.....56

YOUNG RESEARCHERS

Arsentieva E.M.

On the concept
of professional competence
of future teacher training (design).....61

Sultanbekova R.Z.

System Approach to Forming
the Negotiating Culture
of Future Managers.....66

Shraiber E.G.

To the question of key definitions
of the research work69

Yarulina L.P.

Individually Shaped Model
of the Developmental Education Area
of a Pre-School Educational Institution.....73

ECONOMY AND EDUCATION

Evplova E.V.

Some aspects of construction
of model of preparation
the competitive specialist
by means of an economic education.....84

Kuzovenko O.E.

The Model of Competence-Oriented
Economic Training
of future Professional
Education teachers.....89

ABSTRACTS.....95

OUR AUTHORS.....98

УДК 378.147
ББК 74.58

А.С. Казанцев

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрены понятия компетенции, общепредметные компетенции. Определен ряд общепредметных компетенций, развиваемых в процессе преподавания будущим педагогам профессионального обучения дисциплины «Мультимедиа».

Ключевые слова: общепредметные компетенции, информационные технологии, подготовка будущих педагогов профессионального обучения.

Современная цивилизация вступила в эпоху информатизации – «период своего развития, направленный на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых областях человеческой деятельности» [2, с. 16].

Применение информационных технологий имеет решающее значение для повышения конкурентоспособности экономики, расширения возможностей ее интеграции в мировую систему хозяйства, повышения эффективности государственного управления и местного самоуправления.

Общество начала третьего тысячелетия характеризуется рядом особенностей, к которым прежде всего следует отнести возросшую значимость интеллектуального труда, ориентированного на использование информационного ресурса глобального масштаба; потребность в осуществлении оперативной коммуникации между отдельными личностями, группами или сообществами людей; стремление к взаимному приятию и уважению культур различных народов; нарастающий процесс глобализации [2, с. 17].

Вышеизложенные тенденции информатизации и глобализации общества, несомненно, изменяют требования к будущему специалисту любой сферы жизнедеятельности. Вместе с тем, стремительное развитие информационно-коммуникационных техноло-

гий приводит к значительной перестройке информационной среды, открывая новые возможности общественного прогресса, находящего свое отражение, прежде всего, в сфере образования. При этом необходимо прогнозировать потребности нашего общества в специалистах на 10-15 лет вперед и способствовать организации этой работы в настоящее время.

Общим и бесспорным выводом большинства исследований в области информатизации является то, что внедрение компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности – объективный процесс развития общества [1, с. 140]. А система образования составляет одну из важнейших областей ее применения.

В своей статье мы попытаемся рассмотреть применение информационных технологий в процессе развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения, но для этого нам необходимо определиться, что же мы понимаем под термином компетенции и общепредметные компетенции.

А.В. Хуторской приводит следующее определение термина *компетенция* – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [4, с. 59].

Необходимо раскрыть составляющие элементы понятия «компетенция»:

- *знания* – это набор фактов, требуемых для выполнения работы. Знания – более широкое понятие, чем навыки. Знания представляют интеллектуальный контекст, в котором работает человек;
- *навыки* – это владение средствами и методами выполнения определенной задачи. Навыки проявляются в широком диапазоне; от физической силы и сноровки до специализированного обучения. Общим для навыков является их конкретность;
- *способность* – врожденная предрасположенность выполнять определенную задачу. Способность также является приблизительным синонимом одаренности;
- *стереотипы поведения* означает видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи. Поведение включает в себя наследованные и приобретенные реакции на ситуации, и ситуационные раздражители. Наше поведение проявляет наши ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир. Когда человек демонстрирует уверенность в себе, формирует из коллег команду, или проявляет склонность к действиям, его поведение соответствует требованиям организации. Ключевым аспектом является возможность наблюдать это поведение;
- *усилия* – это сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов.

Опираясь на проведенные исследования, определены следующие группы ключевых компетенций:

- *ценностно-смысловые компетенции* – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная обра-

зовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом;

- *общекультурные компетенции* – это познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира;
- *учебно-познавательные компетенции* – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и др. методов познания;
- *информационные компетенции* – навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, средства массовой информации, Интернет). Поиск, анализ и

отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача;

- *коммуникативные компетенции* – знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области;
- *социально-трудовые компетенции* – выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;
- *компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения [4, с. 62].

Перечень ключевых компетенций дан нами в самом общем виде и нуждается в детализации, как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка

образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете (образовательной области) следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций.

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, которые необходимы для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выстраиваются три уровня:

- 1) *ключевые компетенции* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей. Предполагают формирование способностей у учащегося решать проблемы на основе известных фактов, понятий из различных образовательных областей;
- 3) *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

*Динамика развития
общепредметной компетенции*

Каждая из общепредметных образовательных компетенций имеет сквозное воплощение на каждом из этапов обучения

студентов. Чтобы определить реализацию общепредметной компетенции на каждой ступени, необходимо описать динамику развития соответствующей предметной компетенции для того или иного объекта изучаемой действительности. Выполнение данного этапа проектирования предполагает учет того, что с течением времени обучения:

- а) увеличивается количество и качество освоенных обучающимся элементов компетенции, например, на первом курсе студент овладевает навыком обоснованного выбора варианта контрольной работы, а к старшему курсу он должен суметь построить линию: дипломная работа – разработка педагогического эксперимента – внедрение его в практику и обработка результатов;
- б) происходит изменение или расширение объектов, к которым относится данная компетенция, например, на младших курсах студенты конспектируют лекции традиционным способом, а на старших курсах – с помощью ноутбука;
- в) компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования, например, компетенции научно-исследовательской работы.

Общепредметная компетентность предполагает владение будущими педагогами профессионального обучения инновационными педагогическими технологиями:

- умением получать информацию в своей предметной области, используя информационные ресурсы;
- умением передавать свою информацию другим участникам средствами информационных технологий;
- умение использовать мультимедийные технологии в сочетании с традиционными средствами, методами и технологиями в преподавании своего предмета;
- обмен педагогическим опытом;
- навыки интегративного подхода в своей педагогической деятельности на основе информационных технологий;

Общепредметная компетентность предполагает владение современными педаго-

гическими технологиями, связанными с тремя компетенциями, очень важными для учителя:

- культурой коммуникации при взаимодействии с людьми;
- умением получать информацию в своей предметной области, преобразуя ее в содержании обучения и используя для самообразования;
- умением передавать свою информацию другим.

Содержание общепредметного образования выступает в виде образовательной модели и ее различных уровней [3].

Общепредметные компетенции развиваемые средствами информационных технологий в процессе преподавания будущим педагогам профессионального обучения дисциплины «Мультимедиа»:

- составление сравнительных таблиц;
- использование программно-методических комплексов по учебной дисциплине;
- применение предметно-ориентированных программных средств;
- анимация процессов (химических, физических) средствами Flash;
- определение вида задачи;
- составление программы, определение типов данных;
- умение классифицировать;
- выполнение лабораторных работ;
- создание математического проекта;
- коллективная работа над сайтом;
- умение вести полилог;
- решение задач;
- создание электронного портфолио (самопрезентация);
- умение составлять математическую модель;
- умение составлять алгоритм, программу;
- умение анализировать.

Компетентностный подход может стать особенно продуктивным для разработки современных систем подготовки специалистов. Суть этого подхода в приоритете внепредметных, личностно значимых знаний и умений над предметными знаниями, а опыт российских реформ показал, что наиболее социально адаптированны-

ми оказались люди, обладающие не суммой академических знаний, а совокупностью личностных качеств: инициативности, предприимчивости, творческого подхода к делу, умения принимать самостоятельные, творческие решения.

Выводы:

- 1) компетенции являются перспективным направлением в науке и практике образования;
- 2) компетентностный подход предполагает конструирование модели выпускника, а затем подбора содержания по развитию ключевых компетенций.

Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов

и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М: Издат. центр «Академия», 2000. – 272 с.

2. Роберт, И.В. О понятийном аппарате информатизации образования [Текст] / И.В. Роберт // Образование. – 2002. – № 12.

3. Стадниченко, С.В. Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя [Электронный ресурс] / С.В. Стадниченко. – Режим доступа: <http://chem.goruo.kostanay.kz/12/4.doc>.

4. Хуторской, А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 378.1
ББК 74.58

О.В. Перезова

КРЕАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ

Рассмотрено влияние креативной образовательной среды на эффективность получения профессиональных знаний (компетентностей) студентов и их реализации на практике. Сделана попытка обосновать прямую связь в становлении творческой личности выпускника в формировании его конкурентоспособности.

Ключевые слова: креативное образование, профессиональная компетентность, конкурентоспособность, ценностно-личностная созидательная категория.

На современном этапе развития общества в условиях структурной перестройки и совершенствования содержания системы высшего профессионального образования возникает необходимость активного поиска новых условий качественной подготовки студентов. В настоящее время усилилась дифференциация подготовки менеджеров с целью их профессионального самоопределения на основе возможностей и интересов. Этот процесс реализуется в создании креативной образовательной среды в высшем профессиональном образовании [4, с. 108].

Главная цель креативного образования – развить заложенный творческий потенциал

студентов. Эту цель можно реализовать только в том случае, если сам педагогический подход к студенту будет основан на творческом самоопределении педагогов в системе обучения [5, с. 18].

Овладение творчеством как видом и компонентом современной педагогической деятельности позволяет педагогу моделировать возможные профессиональные качества будущего менеджера, которые позволят ему выработать в себе систему навыков и умений, обеспечивающих конкурентные преимущества на рынке труда [1, с. 37].

От современных специалистов требуются знания, навыки, умения, качества и

способности, позволяющие находить оптимальные, самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. В сложных условиях только убежденный, профессионально и психологически подготовленный специалист, только личность может выйти за пределы незапланированного, сверхнормативного, принять верное, обоснованное решение и нести за него всю полноту ответственности [4, с. 8].

Таким образом, выпускник профессионального образовательного учреждения должен обладать способностью мобильно адаптироваться к быстрым изменениям развития общества, быстрой смене профессий и сферы деятельности. То есть, *конкурентоспособный специалист* – это профессионально мобильная, профессионально самостоятельная и профессионально компетентная личность.

Современный образовательный процесс должен быть направлен на освоение эмоционально-ценностного потенциала студента, а также способствовать раскрытию и самореализации его духовных потенций личности, что позволит ему сформировать свое профессиональное самоопределение в систему конкурентных преимуществ.

Эта необходимость отражена в работах отечественных и зарубежных авторов – В.И. Андреева, Л.И. Божович, А.А. Вербицкого, Д.В. Чернилевского, а также А. Маслоу, К. Роджерса. Такая возможность будет достигнута в том случае, если процесс передачи готовых знаний будет заменен креативными технологиями обучения.

Формирование профессиональной компетентности на этапе профессионального развития в процессе обучения в вузе в ее различных аспектах постоянно находится в центре внимания различных направлений психолого-педагогической науки.

Эти вопросы нашли отражение в исследованиях таких ученых, как С.А. Батышев, В.С. Безрукова, А.С. Белкин, В.П. Беспалько, Н.Н. Булынский, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, Т.В. Габай, П.Я. Гальперин и др. [4, с. 36]. В связи с этим, педагогу высшей школы целесообразно учитывать, что

слово конкурентоспособность можно употреблять, с одной стороны, для обозначения свойства человека, которое характеризует его устойчивость к условиям динамичной среды, выражая уровень приспособленности к ней. С другой стороны, конкурентоспособность выступает как процесс приспособления человека к меняющимся условиям [2, с. 12]. Но в том и в другом случае, эта характеристика является одной из составляющих частей профессиональной компетенции выпускника.

Учеными выделяются разные объекты профессионального развития и формы реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде. Так, Э.Ф. Зеер, автор фундаментальных трудов по психологии профессий и личностно ориентированному и личностно развивающему профессиональному образованию, рассматривая профессиональную структуру личности, включает сюда следующие подструктуры: профессиональную направленность, профессиональную компетентность профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства [4, с. 68].

Наиболее удачным методологическим подходом к реализации социально-личностных целей профессионального образования является компетентностный (И.Г. Агапов, С.Я. Батышев, В.И. Байденко, А.С. Беликов, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др.). По мнению этих ученых, детально исследовавших проблему профессиональной компетентности, в основе личностного и профессионального развития лежит принцип саморазвития, т.е. творческого потенциала, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – ее творческой самореализации [4, с. 27]. Творческая самореализация возможна только в условиях креативной образовательной педагогической среды, которую должен обеспечивать педагог в процессе обучения студентов.

Поскольку студенты по-разному реагируют на изменения в своей учебной деятельности, различные стрессоры (т.е. отличаются по своей приспособляемости, адаптивности), то наиболее приоритетными становятся задачи изучения их способностей и возможностей в условиях неопределенности как фактора, способствующего выработке навыков конкурентоустойчивости; разработки системы улучшения этих навыков (или способностей) с целью создания эффективных творческих условий для их самоактуализации [3, с. 96].

Творческая среда не только формирует высокий профессиональный потенциал студента, но и способствует формированию навыка адаптации к различным ситуациям в реальной жизни.

Необходимость адаптироваться к новой жизни в условиях социальной нестабильности требует от студента умения преодолеть изменения, которые произойдут в мире и в его жизни в результате собственных активных действий или идей, воспринятых и реализованных другими людьми. Успех и реальные достижения выпускника, положительная оценка его действий членами социальной группы, к которой он принадлежит, будут определяться на основе прогнозирования им тех изменений, которые произойдут в результате активных действий. Для реализации профессиональной активности студента как конкурентной характеристики активно используются интерактивные формы обучения, которые составляют основу креативной образовательной среды.

Как следствие этого преподаватель высшей школы помогает приобрести студенту очень важные способности: готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий. Эти способности формируют новые практические компетенции конкурентоспособного специалиста.

Обратимся к еще раз к понятию «компетентностный подход». Наиболее точно, с

позиции нашего исследования, эта категория означает:

- приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер) [4, с. 56];
- постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства (Г.К. Селевко) [4, с. 138].

Мы разделяем позиции обоих ученых, но второе, более развернутое определение компетентностного подхода принято нами в качестве основы родового, исходного. Кроме того, считаем для себя возможным и необходимым внести в определение некоторые существенные уточнения:

- комплекс компетенций должен обеспечивать способность и готовность выпускника т.е. знание, умение и владение профессиональной деятельностью;
- комплекс компетенций необходимо преобразовать в систему, т.к. только владение системой компетенций позволит будущему специалисту быть компетентным, мобильным и конкурентоспособным, т.е. обеспечит успешное бытие – жизнедеятельность в ее многообразии.

Обоснование системного характера профессиональной компетентности, основанной на владении системой компетенций, будет представлено ниже, сейчас остановимся на уточненном определении понятия «компетентностный подход».

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и

развитие индивидуальности – путем создания условий для овладения системой компетенций, обеспечивающей способность и готовность выпускника к выживанию, устойчивой жизнедеятельности и профессиональной успешности в современном социально-экономическом пространстве, т.е. в высоком уровне конкурентоспособности.

В качестве инструментальных средств достижения этих целей могут выступать принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и профессионально важные качества различного уровня.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Необходимо, впрочем, заметить, что термин «компетенция» возник еще в 1596 году и приведен в словаре Webster.

Понятие «профессиональная компетентность» отождествляют с широко используемыми понятиями «профессионализм», «квалификация», но наиболее часто – с понятием «компетенция». Понятия «компетенция» и «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее в быту и литературе. Его толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный» (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». В русском языке используются два разных слова: компетентность и компетенция, в английском же языке существует только одно: *competence*, которое в зависимости от контекста означает: 1) способность, умение; 2) компетентность; 3) компетенция (англо-русский словарь. М., 1990).

Так как идея компетентностного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики, то в 1960-х годах в среде советских педагогов произошло различение терминов «компетенция» и «компетентность».

Одна часть педагогов отождествляет понятия «компетентность» и «компетенция», другая часть не может четко сформулировать различия в них, третья – однозначно их разводит.

Например, составители толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова пытались доказать различия между понятиями: «компетентность – осведомленность, авторитетность, компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, круг полномочий».

В большинстве педагогических и психологических исследований термины «компетентность» и «компетенция» разделяются следующим образом: компетенция – это процесс, а компетентность – результат.

Компетентностно-ориентированное образование сформировалось в 70-х годах XX века в Америке. В США в 1965 году, в общем контексте проблемы Н. Хомским (Массачусетский университет) было предложено толкование «компетенции» применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

С этих пор в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетентности, вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Наиболее обстоятельный и обширный анализ проблемы профессиональной компетентности содержится в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.Л. Лернера, А.К. Марковой, Дж. Равен, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, А.М. Новикова и Г.П. Щедровицкого.

До 90-х годов XX века и в справочной литературе, и в отечественных педагогических исследованиях употребление термина «компетентность» связывалось с профессиональной компетентностью или компетентностью специалиста. Так, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова это понятие употребляется для выражения достаточного уровня квалификации, профессионализма. Понятие «Компетентности» определено в качестве прилагательного:

«Компетентный – 1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области. Компетентный специалист. Компетентное суждение». 2. Обладающий компетенцией. 3. Обладающий основательными знаниями в какой-либо области, знающий.

В «Советском энциклопедическом словаре» встречаем следующее определение: «Компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую; подхожу), 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу. 2) Знания, опыт в той или иной области».

По мнению некоторых ученых, компетентность – личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик. Мы поддерживаем точки зрения, изложенные специалистами, но считаем необходимым добавить, что компетентность специалиста (ее уровни и качественные показатели) зависят от его развитого творческого потенциала.

Креативность становится не только ведущей профессиональной характеристикой специалиста, но и обязательным профессиональным требованием со стороны работодателя.

Исследователи в мире и в России начинают не только изучать компетенции, выделяя от трех до 37 (Дж. Равен) видов, но и строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности.

Н.В. Кузьмина в своей работе «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» на материале педагогической деятельности рассматривает компетентность как свойство личности.

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает в себя пять видов компетентности:

1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;

2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;

3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;

5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

В точки зрения социальной психологии Л.А. Петровская в книге «Компетентность в общении» рассматривает понятие «коммуникативная компетентность» как свойства личности и предлагает конкретные специальные формы тренингов для ее формирования этого.

Таким образом, мы видим, что креативная образовательная среда не только формирует компетентностно значимые характеристики специалистов, но и выступает фактором формирования компетентности педагогов, реализующих процесс обучения.

В ситуации формирования новых условий образования в качестве важного фактора эффективности и гармоничности обучающей деятельности выступают изменения в мышлении преподавателя во взаимосвязи с изменением мотивов его поведения и ценностными ориентациями. Творческий потенциал преподавателя является главным фактором формирования креативной образовательной среды, в которой и формируется модель новой профессиональной подготовленности студентов, модель компетентного специалиста, готового выйти на рынок и конкурировать с подобными лицами [4, с. 115].

В настоящее время креативная образовательная среда выступает механизмом адаптации личности педагога и студента к происходящим социально-экономическим переменам. Для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, педагог должен не просто адаптировать студентов к новым ситуациям, но и формировать в них умения изменять ситуации, изменяясь и развиваясь при этом

самим. Именно поэтому, как показывает практика, творческая индивидуальность педагога способствует повышению профессиональных компетенций студентов, формирует благоприятную творческую обстановку для обучения и развивает в студентах умение конкурировать.

Творческая образовательная среда формирует не просто творческого студента, а активного творческого специалиста, знающего механизмы самоактуализации и саморазвития личностно-профессиональных потенциалов [5, с. 81].

Гибкость и оригинальность мышления современного студента можно рассматривать как естественный результат воздействия креативной образовательной среды. Эти качества становятся не только конкурентными преимуществами выпускника, но и факторами выживания личности в современных организациях и социальных группах.

Креативная образовательная среда должна отвечать строгим педагогическим требованиям:

- 1) креативный образовательный процесс должен быть непрерывным;
- 2) креативный образовательный процесс должен иметь преемственность и включение студентов в активную обучающую среду;
- 3) креативный образовательный процесс должен закрепляться непрерывной практической подготовкой студентов на всех этапах прохождения практики.

Креативная образовательная среда предоставляет возможность каждому студенту на любом образовательном уровне не только развивать исходный творческий потенциал, но и формировать в себе потребность самопознания, творческого саморазвития, объективную самооценку, которые и составляют основы конкурентоспособных качеств и характеристик будущего менеджера [1, с. 11].

Таким образом, креативная образовательная среда становится обязательным педагогическим условием в формировании актуальных профессиональных навыков, знаний и умений студентов, способствует их успешному освоению профессии менеджера.

Креативность как ценностно-личностная созидательная категория становится неотъемлемой стороной высшего профессионального образования, резервом и условием для творческого саморазвития личности студента. Также она способствует интеграции полученных знаний, вырабатывает профессионально важные умения: восприимчивость к динамике внешней среды, чувствительность к проблемам управленческого и социально-психологического характера, открытость к новым идеям и склонность изменять устоявшиеся стереотипы с целью получения новых результатов в профессиональной и учебной деятельности.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 180 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Русская Редакция, 2001. – 138 с.
3. Галич, Т.Н. Развитие креативности в условиях инновационного обучения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Галич. – Казань, 1999. – 276 с.
4. Львов, Л.В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход [Текст]: учеб. пособие / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ, 2007. – 120 с.
5. Морозов, А.В. Креативность преподавателя высшей школы [Текст] / А.В. Морозов. – М.: МГСУ, 2002. – 268 с.
6. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология [Текст] / А.В. Морозов. – М.: МГСУ, 2001. – 202 с.

УДК 796.07: 796 (07)
ББК 75.1: 74.267.5

О.А. Суйкова

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ САМОРАЗВИТИЯ СПОРТСМЕНОВ-ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Освящаются принципы управления системой саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения с позиции синергетического подхода.

Ключевые слова: саморазвитие, самоорганизация, синергетика, открытые системы, синергетический подход в управлении педагогическими системами.

В классических науках эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако, с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем, а система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучении механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития, имеющих место не в любых, а именно в открытых системах, какими и являются социальные системы [1].

Педагогика как система научного знания и методов воспитания и обучения является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Ученые, внесших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, такие как П. Анохин, Е. Князева, С. Курдюмов, Н. Моисеев, Д. Мехонцева, И. Пригожин и др., которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает при-

нципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Одной из главных задач педагогики является воспитание, обучение, развитие и саморазвитие личности как человека культуры. По своей сути, процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания на него [2].

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных ресурсов может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек-личность как субъект с бесконечным числом степеней свободы выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, т.е., как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент. Но «...практика во всех видах деятельности человека, в том

числе и деятельности спортивной, требует не только и не столько изучения человека (это само собой), сколько воздействия на него» [3, с. 20].

Особенностью синергетического подхода к управлению педагогическими системами является то, что цель управляемому объекту (системе) не задается извне. То же самое можно сказать и о системе «человек». Влияния внешней среды, которые испытывает система, вызывают в ней множественные, разнонаправленные процессы (традиции и новации, жесткое структурирование и реформирование, потребность и необходимость и т.п.). В результате взаимодействия этих процессов система сама выбирает направление своего развития. Другими словами, самоорганизующаяся система сама ставит перед собой цель и выбирает путь ее достижения. Причем для успешного развития, система постоянно должна находиться в неравновесном состоянии, поскольку «хаос» расширяет спектр сил и возможностей организации для поиска новых точек зрения. Для того чтобы организация обновляла себя, она должна постоянно поддерживать неустойчивое состояние [4].

Исследования в теории управления показали, что следует не искоренять хаос, а управлять им, добиваясь выгодного соотношения между порядком и беспорядком. Как отмечают Е. Князева и С. Курдюмов, «главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолевать хаос, его не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры новаций» [1, с. 71].

Поэтому субъект управления должен знать и уметь: когда, каким образом воздействовать на точку неустойчивости управляемой системы. Важными являются сила воздействия, «архитектура» воздействия, время и место воздействия. Ответным должно быть резонансное воздействие сис-

темы, которое вызывает изменение течения процессов внутри системы и получение оптимального педагогического результата. При этом, доля случайности в выборе системой пути своего развития велика, но после выбора пути в силу вступает в действие закон причинно-следственных связей.

Нужно подчеркнуть, что самоорганизующиеся системы развиваются только под воздействием внешней среды, в замкнутом пространстве они разрушаются. Чем шире, многообразнее внешняя среда системы, тем больше шансов для саморазвития получает каждый ее участник, и сложнее становится сам процесс управления.

Система саморазвития спортсменов-школьников в условиях общеобразовательного учреждения является подсистемой образовательной системы школы, в то же время включает в себя большое количество подчиненных систем.

Опираясь на идеи и закономерности синергетики, остановимся на некоторых педагогических принципах и правилах, обозначенных В.А. Беликовым [4], которые были применены нами в эксперименте по реализации системы саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения.

1. *Принцип периодической децентрализации в управлении педагогических систем и перехода управления в самоуправление.* Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности: в саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем.

Данный принцип реализовался в следующих практических шагах:

1) по возможности (а иногда и при необходимости) происходило делегирование управленческих функций педагогическим подсистемам, т.е. отдельным группам, самостоятельным объединениям, так как децентрализация управления была целесообразнее для решения некоторых педагогических вопросов;

- 2) для активизации перехода управления в самоуправление применялось поощрение инициативных групп, их самодеятельное творчество, разнообразие форм и методов самоорганизации и самоуправления, фиксировался рейтинг успешности;
- 3) для лидеров самодеятельных групп проводились семинары по обучению принципам и правилам управления.

2. *Принцип открытости педагогических систем.* Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности: в саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимообмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами. Принцип открытости педагогических систем обусловил следующие важные аспекты управления:

- 1) учителя школы периодически встречаются со своими коллегами-предметниками для обмена новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам в рамках плана работы районных методических объединений, проводят предметные олимпиады для школьников, участвуют в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках;
- 2) в соответствии с планом работы в образовательном учреждении проходят встречи с родителями, учеными, выпускниками, общественными организациями, вузами с целью расширения возможных контактов с внешней средой;
- 3) учащиеся спортивных классов активно участвуют в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками из других районов страны и за пределами страны;
- 4) материальная и моральная поддержка администрацией школы и района педагогов и активных учащихся; поиск дополнительных средств финансирования из различных фондов, государственных и частных организаций.

3. *Принцип самоопределения педагогических приоритетов.* Этот принцип базируется на синергетической закономерности повышения эффективности самоуправления и саморазвития педагогических систем. Самоуправление и саморазвитие педагогических систем осуществляется тем более эффективно, чем более объективно устанавливаются приоритеты в разрешении педагогических проблем на всех уровнях самоуправления и саморазвития педагогической системы. Данный принцип нашел свое отражение в следующих управленческих действиях:

- 1) соотнесение приоритетности педагогических проблем с уровнем управления, целями, мотивами и возможностями успешного их разрешения;
- 2) в каждом конкретно взятом виде деятельности педагога, в первую очередь, непременно разрешали приоритетные педагогические проблемы;
- 3) для определения приоритетных проблем субъекты управления использовали материалы анализа различного уровня и объективные критерии, периодически проводя рейтинг приоритетности возникающих педагогических проблем.

4. *Принцип социально-психолого-педагогического резонанса.* Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневы и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами, поэтому саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс. То есть процессы разрешения социальных, психологических и педагогических проблем и задач взаимоусиливают и взаимодополняют друг друга. Принцип социально-психолого-педагогического резонанса реализуется в следующем:

- 1) с целью установления обратной связи по вопросам решения педагогических задач и особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, происходит

дифференцированный опрос и анкетирование учащихся спортивных классов, коллег-учителей, родителей на предмет их удовлетворенности процессом управления системой;

- 2) в решении управленческих педагогических задач важно учитывать, с одной стороны, психологический настрой, а с другой, – степень социальной поддержки всех заинтересованных лиц и организаций;
- 3) социально-психолого-педагогический резонанс, т.е. взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов помогает в разрешении конфликтов и в конфликтных ситуациях.

5. *Принцип интеграции и диверсификации* – саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшим условием интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество. Реализация принципа диверсификации через интеграцию осуществляется через следующие мероприятия управления:

- 1) для решения вновь возникающих проблем и задач приходится устанавливать новые связи, искать новых людей и объединяться с ними в решении приоритетных проблем – это, как правило, депутаты различных уровней, представители вузов, школ Олимпийского резерва, родители;
- 2) в учебном процессе широко используются интегративные курсы, спецкурсы, различные формы организации творческой деятельности.

Названные принципы управления сложной педагогической системой, каковой является система формирования осознанной потребности и способности к саморазвитию, определяют лишь внешнюю сторону воздействия на систему, внешние условия, хотя и детерминированные четко поставленными целями. Внутренний аспект управления педагогической системой саморазвития спортсменов-школьников ос-

тается недостаточно разработанным. Этот вывод мы смогли сделать на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме нашего исследования.

В связи с этим, с опорой на законы синергетики и под влиянием идей И. Пригожина, Г. Хакена, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, нам представляется возможным расширить область закономерностей самоорганизации и саморазвития сложных нелинейных педагогических систем, сформулировав следующие принципы управления:

1. *Принцип сохранения основной структуры системы.* В процессе развития системы ее структура подвергается постоянным воздействиям, которые вызывают в ней отдельные изменения. Для того чтобы под воздействием внешней среды не распалась основная структура системы, обеспечивающая саморазвитие, система стремится к установлению баланса внутреннего строения и внешней среды. Система стремится сохранить свою стабильность, хотя в принципе способна ее нарушить. Реализация данного принципа проходит через следующие управленческие процедуры:

- 1) создание Попечительского совета школы, в который входят родители, депутаты, представители районных органов управления, тренеры команд;
- 2) организуются мобильные педагогические проблемные группы для взаимодействия с социумом с целью решения педагогических и социальных проблем детей, обучающихся в школе;
- 3) спортсмены-школьники являются самыми активными участниками общешкольных социально значимых ученических проектов.

2. *Принцип максимальной эффективности использования внешних ресурсов, потребляемых системой, для достижения ее целей.* Максимальное использование ресурсов связано с повышением потенциальной работоспособности системы, уменьшения доли неравновесия системы. Именно с точки зрения полезности для достижения целей самоорганизации и саморазвития системы нужно рассматривать максимальную

эффективность использования внешних ресурсов. Данный принцип реализуется следующими направлениями управленческой деятельности:

- 1) использование материальных и человеческих ресурсов органов общественного управления, общественных организаций и учреждений – партнеров;
- 2) использование баз тренировки;
- 3) использование интеллектуальных ресурсов представителей науки.

3. *Принцип точности и направленности малых резонансных воздействий.* При соблюдении данного принципа саморазвитие педагогических систем осуществляется тем более эффективно и целенаправленно, чем точнее и объективнее создаются внешние резонансные воздействия в бифуркационные моменты самоорганизующейся системы. Данный принцип обусловил следующие важные аспекты управления:

- 1) в педагогическом коллективе проводились «круглые столы», советы, консилиумы вместе с родителями по определению стратегии воспитания, как отдельных учащихся, так и классных коллективов, с учетом данных психолого-педагогического диагностирования;
- 2) в связи с большой физической нагрузкой у спортсменов-школьников (двухразовые ежедневные тренировки и напряженный график соревнований), используются методы психологического и релаксационного тренинга под наблюдением психолога и фельдшера, организован релаксационный режим в перерывах между тренировками и занятиями в школе, хорошее питание;
- 3) для формирования у спортсменов-школьников осознанной потребности и способности к устойчивому саморазвитию, обеспечения их методами и средствами саморазвития, в рамках учебного процесса реализуется программа элективного курса «Саморазвитие личности современного спортсмена»;
- 4) создание аналитической группы, разрабатывающей вопросы самоорганизации

педагогической системы школы и пути ее возможных неравновесных состояний в процессе саморазвития.

4. *Принцип интеллектуальной энергонасыщенности окружающей среды.* Саморазвитие педагогической системы осуществляется более эффективно, чем ярче и интеллектуальнее окружающая среда, насыщающая личность энергией, как для обогащения внутреннего мира личности, так и для умножения потенциала самой среды.

Названный принцип реализуется в следующих аспектах управления:

- 1) система обучающихся и проблемных семинаров для педагогического состава, проблемные педагогические советы и педагогические чтения, самообразование учителей, работа в творческих группах, участие в конкурсах педагогического мастерства, распространение передового опыта, методические фестивали;
- 2) научное общество учащихся «Крылья», система подготовки учащихся к предметным олимпиадам, предметным неделям, интеллектуальные предметные марафоны;
- 3) в рамках общешкольных практико-ориентированных социально значимых проектов происходит творческое взаимодействие взрослых и детей (педагоги, родители, учащиеся);
- 4) дистанционные форумы, олимпиады, взаимодействие с учеными.

5. *Принцип рефлексивного прогнозирования бифуркационных (неравновесных) состояний.* Саморазвитие педагогической системы будет проходить более целенаправленно и комфортно, если на основе рефлексивного анализа процесса развития самоорганизующейся системы будет составлен прогноз вероятных бифуркационных состояний. Этот принцип осуществляется через следующие мероприятия управления:

- 1) проведение научного анализа реализации образовательного процесса с выделением основных функций процесса и выполнения этих функций;

- 2) определение поля возможных точек бифуркации в развитии всех структур образовательного процесса;
- 3) прогнозирование конкретных неравновесных состояний в конкретных аспектах образовательного процесса.

Таким образом, педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая, прежде всего, их с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие. Законы и принципы педагогической синергетики открывают много новых возможностей и стратегий для совершенствования самоорганизации и саморазвития педагогических систем.

УДК 378.147

ББК 74.58

М.А. Трускова

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проектное мышление как компонент проектной культуры будущего педагога дизайн-образования. Представлены условия эффективного развития проектного мышления, успешная реализация которых позволит значительно повысить качество подготовки специалистов в области дизайн-образования.

Ключевые слова: проектная культура, проектное мышление, проблемное обучение, проектные задания.

Цель подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна – это подготовка конкурентоспособной, творчески активной, социально адаптированной личности. Это личность не беспрекословного исполнителя своей трудовой деятельности, а личность специалиста в своей области, способного самостоятельно мыслить, осознавать проблемные задачи, стоящие перед ним, грамотно проектировать пути их решения и успешно осуществлять их реализацию.

Основными направлениями подготовки кадров дизайн-образования являются: формирование проектно-образного стиля мышления на основе реализации принципов системной организации процесса обучения и воспитания, формирование проек-

Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 1994.
2. Бальсевич, В.К. Концепция информационно-образовательной кампании по развертыванию национальной системы спортивно ориентированного физического воспитания [Текст] / В.К. Бальсевич // Физическая культура. – 2003. – № 1.
3. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст] / Г.Д. Горбунов. – М., 2007.
4. Беликов, В.А. Синергетический подход в исследовании педагогических проблем [Текст] / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПУ, 2000.

тной культуры и проектного мышления в познавательной деятельности обучающихся, осуществление дизайн-проектирования сред и предметных форм в соответствии с направлением дизайн-деятельности. Результатом такого образования происходит воспитание проектно-мыслящего специалиста, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал.

Вот почему, по мнению Е.В. Ткаченко и С.М. Кожуховской, «так важно осознать проектность как актуальную ценность и существующую характеристику не только профессионального, но и общего образования, как особый тип и особую культуру мышления».

Двадцатый век, активно вступив в фазу научно-технологических прогрессов, со-

здал проектную культуру (дизайн), которая ориентирована на непрерывное изменение образа жизни, окружающей среды. Проектная культура сопряжена с проектной деятельностью, цель которой – создание и организация окружающей человека искусственной среды. Проектирование охватывает деятельность специалистов из самых разных областей общественной деятельности.

Между тем слабо сформированные у выпускников вузов компоненты проектной культуры препятствуют в дальнейшем их успешному продвижению по служебной и квалификационной лестнице. Существуют противоречия между:

- возросшими требованиями общества к специалистам дизайн-образования и недостаточной разработанностью научно-педагогических основ формирования проектной культуры;
- необходимым уровнем проектного мышления выпускников и отсутствием учебно-методического сопровождения процесса его формирования.

Таким образом, формирование проектной культуры не только специалиста в определенной области, но и личности в условиях современного общества является первостепенной и актуальной педагогической задачей. А формирование проектного мышления, как одного из компонентов проектной культуры, выступает приоритетом в подготовке педагогов профессионального обучения для системы дизайн-образования.

В условиях многоуровневой подготовки специалистов дизайн-образования проблема формирования и развития проектного мышления с первых ступеней образования является первоочередной. Так, дизайнер-исполнитель, прошедший первую ступень (начальное профессиональное образование), должен иметь устойчивые предпосылки проектного мышления для успешной трудовой деятельности и дальнейшего обучения на второй ступени (среднее профессиональное образование). И соответственно, у дизайнера второй ступени образования должны быть сформированы навыки про-

ектного мышления в полной мере. Дизайнер-педагог же третьей ступени (высшее профессиональное образование) – это специалист, в совершенстве владеющий методами и приемами проектной деятельности в силу высокого уровня развития проектно-образного мышления. Он способен организовывать учебный процесс таким образом, чтобы эффективно развивать такое мышление у своих учащихся – будущих дизайнерских кадров начальной или средней квалификации в соответствующих учреждениях профессионального образования (начальное профессиональное образование и среднее профессиональное образование). Следует отметить, что конечно проектное обучение является одним из наиболее эффективных способов формирования проектных умений, однако к моменту организации выполнения первого учебного проекта у студентов должны быть сформированы проектные умения хотя бы на элементарном уровне. Нужно на протяжении всех ступеней обучения в условиях многоуровневой подготовки планомерно и последовательно формировать элементы проектной деятельности не только при выполнении учебных проектов, но и в особенности на обычных занятиях. В ходе выполнения проектных заданий формируются не только проектные умения, развиваются профессиональные способности и такие качества личности как активность, инициатива, самостоятельность мышления, ответственность, настойчивость, общая организованность и дисциплинированность.

Устранить перечисленные недостатки, преодолеть противоречия, значительно повысить качество подготовки специалистов в области дизайн-образования можно, на наш взгляд, если будет создано и внедрено учебно-методическое сопровождение работы студентов, направленное на формирование и развитие их проектного мышления.

Основу данного сопровождения могут составить:

- системный подход к организации учебного процесса;

- поэтапное включение студентов в такие виды деятельности, которые формируют проектное мышление;
- разработка и внедрение учебно-методического сопровождения работы студентов, направленное на формирование и развитие их проектного мышления;
- создание необходимой учебно-педагогической среды, способствующей формированию проектного мышления;
- внедрение в практику технологии проблемного, эвристического, проектного обучения, способствующих продуктивному, творческому саморазвитию студентов.

В связи с этим, особое место в достижении поставленной цели отводится разработке комплексной системы методов, которые должны обеспечить интенсификацию учебного процесса, способствовать лучшему усвоению материала и более эффективному формированию профессиональных умений и навыков, развитию интегрированных профессионально-творческих качеств специалиста и творческого, системного проектно-образного мышления.

Мы выделили необходимые, на наш взгляд, условия эффективного учебно-методического сопровождения работы, одними из таких условий стали внедрение в практику технологии проблемного, эвристического и проектного обучения, способствующих продуктивному и творческому саморазвитию студентов. Рассмотрим каждое из условий.

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов позволяют предположить, что проведение занятий с использованием проблемных ситуаций будет способствовать развитию проектного мышления. Изучив подходы педагогов, психологов к проблемному обучению, проанализировав психолого-педагогические аспекты проблемного обучения, изучив опыт работы педагогов-практиков по внедрению этого обучения, мы пришли к выводу, что проблемное обучение является подходящим способом обучения решению поисковых задач, умение решать которые – важное условие развития проектного мышления.

Проблемное обучение, с нашей точки зрения, заключается в создании перед студентами проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций студентами в ходе их совместной деятельности с преподавателем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего.

Самостоятельные работы эвристического типа, как одно из составляющих проблемного обучения, так же достаточно оптимально способствуют развитию проектного мышления.

Эвристические работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Как правило, студент определяет сам пути решения задачи и находит его. Знания, необходимые для решения задачи, студент уже имеет, но отобрать их в памяти бывает нелегко. Использование эвристических приемов способствует формированию у студентов умений самостоятельно увидеть проблему, сформулировать ее, найти или изобрести способ решения, проанализировать и обосновать результаты, сформулировать выводы и увидеть возможности из применения. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая, проектно мыслящая личность. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания студента более гибкими, мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования.

Применительно к учебному предмету «Технология швейных изделий» имеет смысл говорить не о любых проблемных заданиях, а заданиях проектного характера, о тех, что непосредственно связаны с содержанием дисциплины; это сразу позволит сузить проблему и рассматривать ее более конкретно. К таким заданиям следует отнести технические (конструкторские), а также художественно-конструкторские задачи, включая сюда и решение соответствующих (сопутствующих) практико-технологических вопросов.

При проектном подходе к решению задачи, прежде всего, продумывается принцип устройства, взаимосвязи и взаимодействия его частей. В сочетании с этим определяется, каковы должны быть их форма, сочетание, расположение, какие способы работы лучше всего применить, какие из возможных способов будут самыми удобными, экономичными и т.д. В целях лучшего уяснения существующих связей и закономерностей в процессе проектирования обычно выполняются необходимые наброски, эскизы, расчеты и пр.

При «непроектном» подходе студент действует или по памяти, повторяя хорошо заученные, известные способы работы, или путем проб и ошибок, без предварительного обдумывания тех связей, которые существуют между требованием и результатом поставленной задачи.

Проектная деятельность субъекта будет в любом случае носить поисковый характер. Она основывается на исследовательской работе, существенными чертами которой являются: выдвижение гипотез и некоторые предварительные ответы на поставленную проблему. Гипотезы проверяются затем практическим путем.

Проектная деятельность студентов имеет дидактический смысл, т.е. ее реализация детерминирована целями формирования определенной системы знаний, умений и навыков. Проектная деятельность на занятиях технологии не может рассматриваться как самоцель. Она является исключительным по своей эффективности средством развития у студентов проектного мышления.

Проект на уроке технологии – это всегда решение конструкторско-технологической задачи. Подобная задача по самой своей природе связана с поисковой деятельностью, с решением возникшей проблемы – следовательно, проект в учебном процессе целесообразно рассматривать как частный случай проблемного обучения.

«Ядром» проектной деятельности является именно стадия мыслительного решения поставленной задачи, а всего в целом процессе выполнения учебного проекта

можно условно выделить три этапа: подготовительный, исполнительский (практический) и итоговый. Первый этап является главным: именно на нем происходит формирование проектного замысла, возникают идеи, гипотезы, мысленные представления о будущем предмете, функционирует и развивается проектное мышление. Исполнительский – это материализация мысленных представлений в вещественном виде, проверка гипотезы. Итоговый этап – анализ, проверка и оценка выполненной работы относительно соответствия ее поставленным требованиям.

В существующей научно-методической литературе определено несколько разновидностей конструкторских задач, которые, по сути, и являются проектными: это задачи на доконструирование, переконструирование и собственно конструирование.

Эти задачи различаются по характеру поисковой и познавательной деятельности: первый вид условно отнести к рационализаторской деятельности, последний – к изобретательской, а второй вид совмещает черты той и другой. В соответствии с ними можно выделить три вида проектных заданий. Все задания мы будем рассматривать с точки зрения дисциплины «Технология швейных изделий».

1. Доконструирование

Студентам предлагается незавершенная схема обработки какого-либо узла (например, не обозначены строчки), необходимо завершить схему. При этом требуется указать технические условия на выполнение данного узла. Как варианты можно задать различные материалы на выполнение узла.

Все дополнения вносятся студентами не случайным образом, а в соответствии с заранее поставленной целью и условиями.

2. Переконструирование

Студентам предлагается изучить или предложить схему обработки какого-либо узла, а затем необходимо изменить данную схему в соответствии с новыми заданными условиями (например, если предложить использовать другой по качеству материал для данного узла).

Или: Студентам предлагается изучить схему обработки какого-либо узла, а затем необходимо найти и исправить ошибку.

Или: Студентам предлагается изучить схему обработки какого-либо узла, а затем необходимо предложить альтернативный вариант обработки данного узла в связи с наибольшей технологичностью или экономичностью.

Подобные проектные задачи связаны с необходимостью внесения в технологическую схему обработки узла некоторых изменений для того, чтобы преобразовать схему в соответствии с новыми условиями.

3. Конструирование

Студенту предлагается спроектировать схему технологической обработки узла, учитывая заданные условия (качество основного материала, качество прокладочных или подкладочных материалов, назначение изделия, место расположения обрабатываемого узла, оригинальность идеи и т.д.).

В данном виде проектной деятельности студент полностью самостоятельно разрабатывает схему технологической обработки, подчиняясь поставленной цели; при этом он не просто переделывает заданный образец, а изначально сам определяет все особенности предложенных условий (материал, назначение изделия, место нахождения и многое др.).

В заданиях на конструирование направление проектной деятельности задается теми условиями, которым должно удовлетворять изделие. Эти условия формулируются в виде определения области функционирования вещи (где, как будет использоваться, из каких материалов и при каких условиях изготавливается).

Выделенные нами преимущества подтверждают нашу мысль о том, что в процессе осуществления учебной деятельности по мере освоения студентами приемов поисковой, эвристической, проектной деятельности через мыслительные и практические действия происходит формирование отдельных компонентов проектного мышления, происходит постепенное повышение уровня самостоятельности.

Подводя итог всему вышеизложенному можно сказать о том, что на современном этапе достаточно научно обоснованных, теоретически разработанных подходов к исследуемой проблеме, но мало практически ориентированных разработок организации развития проектного мышления будущих педагогов дизайн-образования как важнейшего компонента проектной культуры таких специалистов.

Библиографический список

1. Гаврилова, Л.В. Концепция и модель системы формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды [Текст]/ Л.В. Гаврилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2009. – № 3 (60).
2. Кожуховская, С.М. Организация, структура и содержание подготовки дизайнеров-педагогов [Текст] / С.М. Кожуховская // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2007. – № 2 (41). – 295 с.
3. Ткаченко, Е.В. Предпосылки становления и развития дизайн-образования [Текст]/ Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2007. – № 2 (41). – 295 с.

УДК 373.2
ББК 74.1

Л.П. Ярулина

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО МОНИТОРИНГА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Об одном из условий, необходимых для реализации индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: мониторинг, развивающее образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения, готовность ребенка к школе.

Современный этап развития педагогической системы для детей дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей, определяющих основные тенденции, которые лежат в основе создания вариативных моделей образования. Одна из тенденций обусловлена усилением направленности образовательного процесса на личностное развитие, на самоопределение и самоактуализацию (воспитание человеческого достоинства, социального партнерства, ответственности за свои поступки, использование мировых культурных ценностей в процессе образования) с целью обеспечения экономического развития общества.

Другая тенденция связана с объективной потребностью сохранения в России единого образовательного пространства, определения общих сроков обучения и статуса образовательных учреждений, единообразия документов по уровням образования. Для детей старшего дошкольного возраста это необходимость в обеспечении безболезненного перехода со ступени дошкольного образования на ступень образования в начальной школе. При этом преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте, поскольку дошкольный возраст – это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Корректнее говорить о преемственности в плане общего развития ребенка и

его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования. Эти две тенденции могут быть обеспечены путем реализации индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения как фактора, обеспечивающего эффективную готовность ребенка к школе.

Вместе с тем мы выделяем комплекс условий, которые необходимо учитывать при реализации модели.

Комплексе организационно-педагогических условий, включает:

- а) обеспечение целостности психолого-педагогического процесса с учетом нормативных требований социума и потребностей ребенка, единых для руководства и педагогов;
- б) формирование ключевых компетенций дошкольников с учетом индивидуальных особенностей детей;
- в) организацию непрерывного мониторинга уровня готовности ребенка к школе, соответствующего этапам становления развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения;

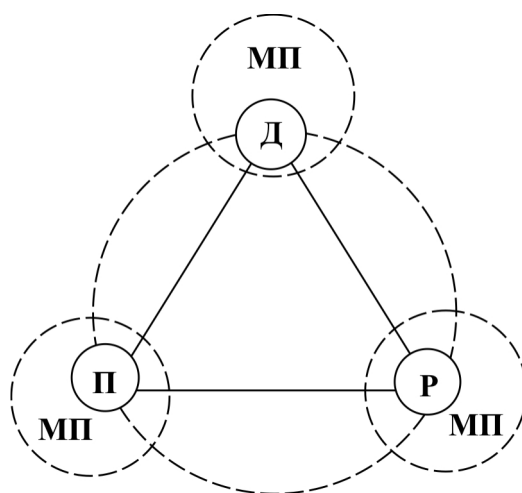
Одним из необходимых условий эффективной реализации индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения является проведение комплексного мониторинга, поэтому мы выделяем организацию непре-

ровного мониторинга уровня готовности ребенка к школе, соответствующего этапам развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения. При проведении мониторинга в деятельности психолого-педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения мы выделяем несколько этапов. На каждом этапе происходят качественные изменения субъектов развивающего образовательного пространства и взаимоотношений между ними.

На основе теоретических исследований нами были разработаны этапы мониторинга, соответствующие этапам развивающего образовательного пространства [2]. Так, в целях обеспечения отслеживания эффективности работы по формированию ключевых компетенций, обеспечивающих готовность к школе, мониторинг строится по следующим этапам:

1 этап. Мониторинг многообразия.

Каждый субъект развивающего образовательного пространства обладает своим информационным полем. Эти поля содержат множество информации, которая может дать объективные данные о состоянии исследуемого субъекта развивающего образовательного пространства. Этот начальный этап является очень важным, так как правильно собранная и обработанная информация даст возможность продолжить мониторинг на следующем уровне развития развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения (рис. 1).



Д – дошкольник; П – педагоги; Р – родители; МП – мониторинг пространства

Рис. 1. I этап. Мониторинг многообразия

Формирование развивающего образовательного пространства является тем объектом, на который направлена активная деятельность всех субъектов, обозначенная нами в процессуально-деятельностном блоке индивидуально-дифференцированной модели: деятельность дошкольника по формированию ключевых компетенций, деятельность педагога по организации психолого-педагогического процесса этого формирования, деятельность родителей по ресурсному содействию эффективной реализации психолого-педагогического

процесса. Организованное развивающее образовательное пространство как совокупность отношений по осуществлению процесса формирования ключевых компетенций несет в себе логику, направленность образования и развития ребенка, как бы притягивая к себе многообразие форм деятельности, поведения, отношений между субъектами развивающего образовательного пространства. Информационное поле родителей содержит и целеполагание, и ресурсное содействие по дальнейшему образованию, развитию ребенка. Очень

важно, что в результате каждая категория участников развивающего образовательного пространства должна прийти к осознанию необходимости собственного вклада в это пространство, стремление к личностному росту и самосовершенствованию.

Мониторинг информационного поля родителей дает информацию об активности родителей, мониторинг информационного поля педагогов показывает качество психолого-педагогического процесса, дошкольников позволяет выявить уровень сформированности ключевых компетенций, который мы и анализируем в рамках нашего исследования.

Таким образом, мониторинг разнообразных видов деятельности определяет их эффективность и востребованность. На первом этапе проводится отслеживание качества образования. Понятие «качество образования» связывается с главной целью, социальным заказом дошкольному образованию – становление личности дошкольника, обладающего ключевыми компетенциями, обеспечивающими готовность ребёнка к школе и эффективностью организации развивающего образовательного пространства. Главной задачей мониторинга качества образования является исследо-

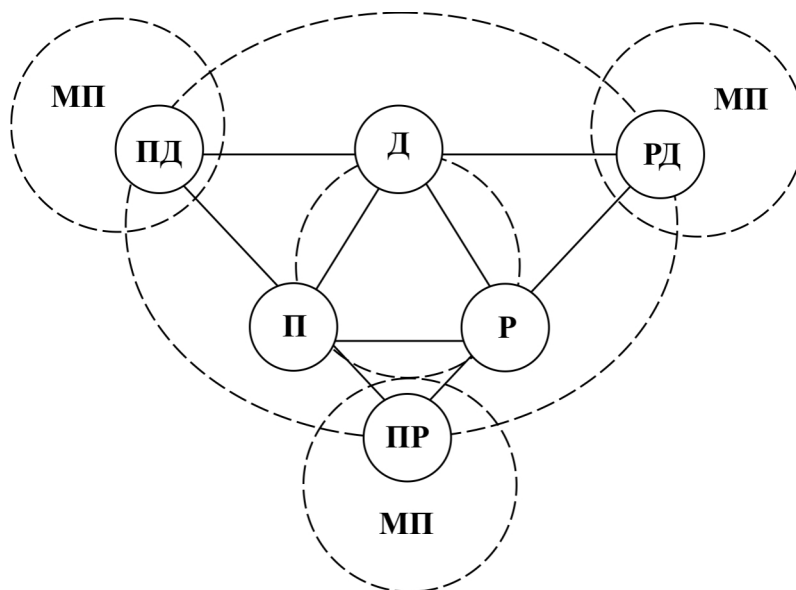
вание эффективности психолого-педагогического процесса, организация обратной связи в системе.

Уровень образовательных результатов и качественные характеристики образовательных эффектов – сформированность ключевых компетенций, обеспечивающих готовность к школе, возникающих у детей в результате системы психолого-педагогических воздействий.

II этап. Мониторинг согласований.

На данном этапе целью мониторинга является отслеживание согласования действий всех субъектов развивающего образовательного пространства. Субъекты рассматриваются во взаимодействии, в результате которого появляется новое качество, новый продукт образовательной деятельности. В зависимости от активности субъекта может произойти развитие того или иного события.

В результате согласования всех действий появятся новые формы деятельности в сообществе педагогов, дошкольников, родителей. Это могут быть различные новые формы организации психолого-педагогического процесса, а также творческие группы педагогов, родительские организации, инициативные группы (рис. 2).



ПД – педагоги, дошкольники; РД – родители дошкольника;
 ПР – педагоги, родители; МП – мониторинг пространства

Рис. 2. II этап. Мониторинг согласований

Так, в дошкольном образовательном учреждении организованы методические объединения педагогов и специалистов, создан совет, в который вошли родители, педагоги, администрация. На этапе взаимодействия родителей и дошкольников задачами мониторинга являются отслеживание эффективности взаимодействия родительских инициатив, уровень детско-родительских отношений.

Мониторинг предполагает регулярное изучение изменений связей между субъектами. Мониторинг эффективности проектирования развивающего образовательного пространства предполагает в качестве объекта деятельность по формированию ключевых компетенций дошкольников.

В поле взаимодействия данных субъектов образовательной деятельности стал возможным поиск и построение общей предметности мониторинга. Так, предметом мониторинга в дошкольном образовательном учреждении стали:

- 1) изменение потребностей различных субъектов образования, связанных с формированием ключевых компетенций;
- 2) связанная с изменением потребностей трансформация позиций;

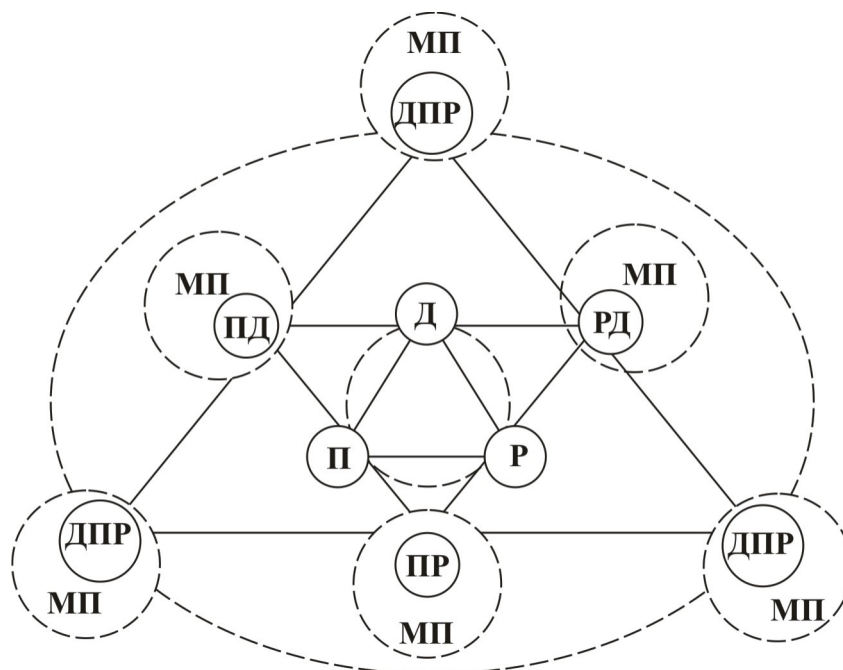
3) развитие как переход на новый уровень отношений субъектов.

III этап. Мониторинг двухуровневого развивающего образовательного пространства

На третьем этапе происходит структурирование образовательной деятельности в результате объединения творческих инициатив всех субъектов развивающего образовательного пространства (дошкольников, педагогов, родителей).

Разработаны следующие инновационные продукты: 1) индивидуальные и коллективные маршруты развития детей, которые расширяют развивающее образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения; 2) разработано методическое обеспечение развивающего образовательного пространства; 3) создана и обогащена предметно-развивающая среда с многовариантным выбором для участников развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения.

Все это является одним из условий проявления и развития творческой индивидуальности и развития всех субъектов образовательного пространства (рис. 3).



ДПР – дошкольники, педагоги, родители; МП – мониторинг пространства

Рис. 3. III этап. Мониторинг развивающего образовательного пространства

В дошкольном образовательном учреждении появилось новое информационное поле, которое содержит информацию по результату взаимодействия всех субъектов образовательного пространства:

- 1) результаты диагностических исследований субъектов;
- 2) результаты реализации подгрупповых и индивидуальных маршрутов на разных этапах развития детей.

Главная задача мониторинга на третьем этапе – отследить эффективность формирования ключевых компетенций дошкольника.

Система мониторинга позволяет в рамках образовательной среды субъектам дошкольного образовательного учреждения взаимодействовать и обмениваться информационными, материальными и другими ресурсами социальной среды (школа, библиотека, досуговые центры, учреждения дополнительного образования), восприни-

мая и интерпретируя в своих изменениях процессы, происходящие в обществе.

Таким образом, дошкольное учреждение, в котором реализуется индивидуально-дифференцированная модель развивающего образовательного пространства, и общество становятся взаимосвязанными системами, приводящими к формированию ключевых компетенций дошкольника, развивающегося в образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Аналитический отчет экспертов ИПОП «Эврика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru>.
2. Инновационность как конкурентоспособность [Текст]. – М.: Эврика, 2005. – 368 с.
3. Studyquide: Образоват. портал. По материалам Министерства образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazeta.ru>.

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

УДК 373

ББК 74.202.5

О.А. Вихорева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Раскрываются содержательные особенности исследовательской деятельности школьников и в соответствии с ними рассматриваются методические стороны проектирования исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста.

Ключевые слова: самостоятельная исследовательская деятельность школьников, содержание самостоятельной исследовательской деятельности школьников, исследовательское творчество, общеучебные способы деятельности.

Исследовательская деятельность в структуре школьного образования может представлять собой способ построения обучения с помощью особой формы повторения открытий предшествующих поколений. Такая исследовательская деятельность носит название учебно-исследовательской, так как новизна результата субъективна и его ценность имеет дидактический характер. Исследовательская деятельность школьника в условиях дополнительного образования детей определяется возможностью ее реализации в научно-исследовательском контексте, т.е. получением результата, характеризующегося объективной новизной. Такие результаты продемонстрированы на сегодняшний день в достаточном количестве в рамках международных, всероссийских и региональных интеллектуальных программ: «Старт в науку», «Шаг в будущее», Чтения им. Вернадского, Колмогоровские чтения и др. Рассмотрим основные аспекты педагогической деятельности по проектированию исследовательской деятельности школьника в контексте научного поиска.

Содержание исследовательской деятельности, осуществляемой учащимися, можно определить следующими этапами:

- 1) формулирование проблемы;
- 2) создание поискового поля путем организации учебно-познавательной деятельности, расширяющей знания и умения учащихся в области технологических проблем познания;

- 3) поисковая деятельность, обеспечивающая получение научно-познавательного результата;

- 4) верификация результатов, что включает операции по проверке, обоснованию и оценке полученной информации.

Таким образом, *самостоятельная исследовательская деятельность школьников* – это мотивированная, самоорганизованная деятельность учащихся, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы в ходе учебно-познавательной деятельности; сбор, обработку информации в ходе поисковой деятельности как целевыполнение; считывание и оформление, анализ и интерпретацию полученной информации для построения логических выводов.

Исследовательская деятельность школьника специфична по отношению к исследовательской деятельности ученого. Исследование ученого начинается на фундаменте уже состоявшегося образования. Исследование школьника, включает в себя учебно-познавательную деятельность и являет собой вид образовательной деятельности на основе внутренних мотивов. Учащийся, исследуя, осознает недостаток знаний, умений, которые он восполняет, а восполняя, получает возможность продвигаться в исследовании. Поэтому мы можем выделить учебно-познавательную деятельность в ка-

честве компонента исследовательской деятельности школьника. В целом, исследовательская деятельность школьников, с точки зрения дидактического анализа включает:

- усвоение учащимися субъективно новых знаний и способов действий в конкретной научной области (учебно-познавательная работа);
- самостоятельная работа учащихся по возможной выработке объективно новых знаний (исследовательская работа).

Необходимо выделить следующие компоненты содержания самостоятельной исследовательской деятельности школьников (рис.) как разновидности интеллектуальной деятельности:

- научно-теоретические знания;
- творческое познавательное мышление;
- опыт учебно-познавательной деятельности (учебно-исследовательская компетентность);
- исследовательское творчество.



Рис. Содержание самостоятельной исследовательской деятельности школьника

Выявленные компоненты позволяют определить направления педагогической деятельности, обеспечивающей формирование и развитие исследовательской деятельности школьников. Поэтому рассмотрим эти направления более подробно.

Исследовательское творчество является аналогом научного творчества, но в полной мере не может быть идентичным ему, так как исследовательская деятельность ученого и старшеклассника имеют ряд отличий, которые были отмечены ранее. *Исследовательское творчество* есть процесс порождения нового продукта, характеризующегося новизной как объективного, так и субъективного характера, на основе взаимодействия рациональной и иррациональ-

ной составляющих мышления. Творчество предполагает способность увидеть неожиданное и оригинальное в фактах и явлениях. Для переживания «озарения» наиболее важны такие личностные характеристики как оригинальность, адаптивная и спонтанная гибкость. Это обуславливает востребованность творческого воображения.

В качестве показателей продуктивности воображения рассматриваются новизна, оригинальность и осмысленность переработки данных опыта; широта оперирования образами, понимаемая как возможность выполнять преобразования различного материала; тип оперирования (доступный способ преобразования), который может характеризоваться либо изменением поло-

жения воображаемого объекта, либо изменением его структуры, либо комбинацией этих преобразований.

Рассмотрим творчество в контексте исследовательской деятельности. В этом случае творческий процесс включает в себя следующие этапы:

- выявление противоречий и формулирование их, постановка проблемы (целеполагание);
- выработка плана и гипотезы решения проблемы с привлечением ресурсов творческого воображения (цельвыполнение);
- определение соответствия полученного результата поставленной цели (анализ результатов деятельности).

Создание проекта исследования требует не только творческого применения имеющихся знаний и умений, но и интуиции. Интуиция – знание, возникающее без осознания путей и условий его получения. Интуиция трактуется и как специфическая способность, и как целостное охватывание условий проблемной ситуации, и как механизм творческой деятельности [2, с. 108].

Таким образом, при проектировании исследовательской деятельности школьников педагог должен учитывать необходимость создания следующих условий: наличие исследовательской проблемы; наличие знаний у школьников, соответствующих характеру

проблемы и включающих знания по основам наук и знания методологического характера (знание исследовательских действий), что обеспечивает формирование поискового поля; наличие исследовательских средств (научной литературы и других информационных ресурсов, специфической аппаратуры, опытного материала).

Рассмотрим, как формируются данные условия. Исследовательская проблема может быть сформулирована учителем. Если рассматривать в аспекте гуманитарных наук, то это может быть реализовано следующим образом:

- 1) через выявление социальных проблем в школьной среде, т.е. преобразование глобальных проблем в локальные, например, «Роль молодежных субкультур в формировании мировоззрения учащихся старших классов школы»;
- 2) через постановку проблемной ситуации при изучении текущих тем учебной программы, например, «Петр I – титан или тиран?».

Для формирования поискового поля необходимо расширить и углубить знания учащихся по предмету в соответствии с выбранной проблемой. Для этого представим совокупность соответствующих форм и методов организации образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика образовательного процесса, направленного на формирование исследовательской деятельности школьников

Формы организации образовательного процесса		Методы организации учебно-познавательной деятельности	
урок	внеурочное время	урок	внеурочное время
Лекция, семинар, лабораторный практикум, самостоятельная работа с литературой	Экскурсия, экспедиция, самостоятельная работа с использованием электронных информационных ресурсов	Общедидактические и частнодидактические методы обучения, методы мотивации и стимулирования (соревнование, поощрение)	Методы мотивации и стимулирования (соревнование, поощрение) методы развития коммуникативной компетентности (ролевая игра, публичная презентация)

Необходимо отметить большую востребованность диалоговых форм образовательного процесса, что особенно наглядно проявляется в технологической карте формирования поискового поля (табл. 2).

Для реализации поисковой деятельности ученик должен научиться находить, оценивать и критически анализировать доказательства гипотезы на уровне соответствующем его возможностям.

Этому способствует самостоятельная работа учащихся с первоисточниками. Школьники должны научиться выделять главную

мысль, позицию автора, сравнивать разные по взглядам на один и тот же вопрос источники, комментировать документы с собственной точки зрения.

При обучении работе с документами главной задачей педагога является обучение учащихся формулированию ответа на вопрос к документу и подтверждению его цитатой из документа, а также способности определять интересы автора документа. Итогом работы с историческими документами может стать собственная исследовательская работа учащегося.

Таблица 2

Технологическая карта формирования поискового поля

Характеристика блока учебных занятий		Форма занятий
наименование	учебно-познавательная задача	
Вводное занятие	Приобщить учащихся к познавательной деятельности через формирование интереса	Проблемная лекция, урок-беседа, урок-викторина, урок-конкурс, проблемная практическая работа, экскурсия, посещение выставки
Основная часть	Ознакомить учащихся с теоретическим материалом	Обзорная лекция, конференция, деловая игра, урок самостоятельной работы с учебной литературой
Тренинг	Закрепить знания и умения учащихся	Дифференцированный семинар, групповая практическая работа, деловая игра
Контрольное занятие	Выявить достаточность усвоенных знаний, умений для формирования исследовательской деятельности (сформированность поискового поля)	Урок-собеседование, урок-зачет, урок-письменная контрольная работа, урок защиты творческих заданий

При работе с текстом необходимо сформировать у школьника:

- 1) умение находить нужную информацию в тексте;
- 2) умение приводить доводы, аргументы в доказательство какой-либо известной точки зрения;
- 3) умение выработать собственную точку зрения и обосновать ее, выбрав для этого нужные аргументы из приведенной совокупности фактов;
- 4) умение подбирать наиболее последовательные аргументы, подтверждающие или опровергающие избранную точку зрения;
- 5) умение обобщать и делать выводы;

б) умение анализировать имеющиеся факты и делать на основе анализа выводы в контексте изучаемой проблемы.

При наличии такой совокупности умений учащийся способен реализовать научно-поисковую деятельность. Необходимо отметить, что обозначенные умения относятся к общеучебным способам деятельности: анализировать, синтезировать, классифицировать, сравнивать и т.д. Поэтому их формирование целесообразно проводить в рамках урока. Однако для эффективной исследовательской работы необходимо ознакомить учащихся и со специфическими исследовательскими способами деятельности: проводить эксперимент, моделировать, ве-

рифицировать результаты исследования, а также со специфическими для каждой конкретной науки методами исследования. Это направление педагогической деятельности по ознакомлению учащихся со специфическими технологиями научно-поисковой деятельности целесообразно осуществлять в рамках дополнительного образования: элективный курс, факультатив, кружок. Таким образом, для полноценного формирования и развития исследовательской деятельности школьников желательна интеграция форм основного и дополнительного образования. И как показывает практика, такое распределение дидактических компонентов обеспечивает эффективную исследовательскую деятельность школьника, что проявляется не только в способности провести и оформить исследовательскую работу, но и успешно защитить ее на конференции или конкурсе. Это демонстрируют те образовательные учреждения – школы, лицеи, гимназии, где сложилась подобная система обучения.

Рассмотрим, каким образом можно перейти от формирования поискового поля к собственно поисковой работе ученика. Проанализируем это на примере истории, обществознания, социологии. Как показывает практика, эффективным способом, позволяющим начать исследовательскую работу в этих областях является использование анкетирования (интервьюирования) как проведение мини-социологического опроса [1, с. 31-32]. Такой опрос проводится для доказательства или опровержения известной точки зрения. Учащиеся должны не только представить ответы на поставленные вопросы, но и проанализировать полученные результаты. Проводя такую работу, учащиеся получают умения и навыки исследовательской деятельности: сбор информации, подготовка опросного инструментария, обработка полученных данных, выделение наиболее существенного, оценка объективности информации, формулирование обобщающих выводов.

Следующим способом включения школьников в исследовательскую деятельность

являются опережающие домашние задания, которые по своему характеру могут быть исследовательскими, причем позволяющими провести учебное исследование достаточно протяженное во времени.

Учащиеся, готовясь к таким урокам, обращаются к информационным материалам сети Интернет, музеев, библиотек, архивов, самостоятельно индивидуально или в группе исследуют текст и представляют результаты своих исследований для защиты на уроке. Представленные мини-исследования могут лечь в основу последующей исследовательской работы.

Чрезвычайно эффективной формой подготовки школьников к исследовательской работе являются индивидуальный или групповой учебный проект, позволяющий его создателям приобрести опыт исследовательской деятельности на всех этапах его выполнения: определение цели и задач, подбор материалов, подготовка к презентации, а также реализовывать и развивать коммуникативные навыки. При создании учебного проекта школьники учатся определять цель деятельности, формулировать проблему, намечать гипотезу, определять пути и методы исследования, анализировать имеющийся материал, систематизировать подобранный материал, осуществлять рефлексию своей деятельности, т.е. выделять удачу и неудачу, давать самооценку проделанной работе. Все обозначенные компоненты умений и навыков позволяют ученику усвоить алгоритм исследовательской работы и подготовиться к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, представленные методические приемы позволяют спроектировать формирование и развитие исследовательской деятельности учащихся. Собственно научно-поисковая деятельность, которая ведет к получению научно-познавательного результата, реализуется на базе освоенных в процессе основного образования общеучебных способов деятельности и изученных в процессе дополнительного образования специфических исследовательских способов деятельности.

Для этого необходимо расширять знания и умения учащихся в области технологических проблем познания как на уроке, так и за его пределами, используя возможности дополнительного образования как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования детей.

Организацию поисковой деятельности учащихся логичнее связать с дополнительным образованием, так как наиболее эффективно она реализуется во внеурочное время через систему факультативов, элективных

курсов, индивидуальных консультационных часов в рамках научных обществ учащихся, малых академий наук.

Библиографический список

1. Бондарева, О.В. Технология организации последовательной преемственной исследовательской деятельности учащихся [Текст] / О.В. Бондарева. – Екатеринбург: Изд-во «Раритет», 2009. – 68 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

УДК 378
ББК 74.58

Р.Ш. Закиров

ИННОВАЦИОННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены основные аспекты развития системы обучения, ориентированной на подготовку специалистов для деятельности в современной инновационной среде и определяющих характер инновационного интеллектуального капитала фирм.

Ключевые слова: инновация, образование, интеллектуальный капитал, кризис, инновационная способность.

В современных кризисных условиях одним из результативных и эффективных путей выхода из кризиса и преодоления его последствий на всех уровнях экономики общепринято считается инновационное развитие. Вместе с тем, механизм управления инновациями является слабым звеном большинства российских предприятий.

На наш взгляд, это во многом связано с недостаточностью инновационностью современного образования, как с точки зрения организации процесса обучения, так и со стороны содержания учебных дисциплин. В результате фирмы, получая специалиста с высшим образованием, практически не увеличивают инновационную составляющую своего интеллектуального капитала. Рассмотрим сущность последнего подробно.

Интеллектуальный капитал приобретает особую значимость в условиях современного кризиса, т.к. в отличие от финансового капитала он не подвержен резким изменениям. Использование интеллектуального капитала при кризисе требует, на наш взгляд, выделение в нем важной составляю-

щей – инновационного интеллектуального капитала (ИНИК), наличие которого позволяет решать три важных задачи антикризисного развивающего характера:

- создание новшеств, нахождение новых решений по деятельности;
- внедрение новшеств в практику фирмы, формирование инноваций;
- эффективное использование инноваций в практической деятельности внутри и вне фирмы.

Анализ неэффективных организаций, пострадавших в ходе кризиса, показывает какие проблемы для них характерны:

- небольшие затраты на ИНИК;
- отставание от конкурентного уровня инновационной деятельности;
- сокращение численности носителей ИНИК;
- ограниченное использование ИНИК;
- недостаточная заинтересованность в использовании инновационного интеллектуального капитала.

Преодоление таких проблем связано, прежде всего, с наличием необходимых

знаний у работников и руководителей и их эффективным использованием. Инновационный интеллектуальный капитал основывается на следующих важных знаниях:

- о создании или реализации новшеств;
- о характере новой продукции фирмы;
- о производственной деятельности с меньшими издержками, потерями и с высоким качеством.

Инновационные знания определяют инновационную способность фирмы создавать и реализовывать новшества. Вместе с тем, следует учитывать относительность данной способности, ее зависимость от положения фирмы в системе координат деятельности. Координатами являются номенклатура, ассортимент, объемы, качество и другие показатели. В условиях кризиса существующая система координат и соответствующая ей инновационная способность теряют по объективным и субъективным причинам свою эффективность.

Новому состоянию рынка требуются другие продукты, объемы, показатели качества и т.д., а имеющиеся и используемые фирмой знания, как показывает практика, в своей основе недостаточны для такого перехода.

В связи с этим, изменение фирмой системы координат деятельности невозможно в рамках имеющегося у нее интеллектуального капитала. Внешним проявлением этого служит уменьшение рыночной стоимости фирмы. Данная проблема решается путем развития инновационной части интеллектуального капитала. П. Друкер отмечал, что менеджмент должен рассматривать каждое изменение как благоприятную возможность для развития [3].

Возможны следующие варианты такого развития:

- основа фирмы сохраняется, меняются элементы ее деятельности (продукты, рынки, потребители);
- корректируется общая направленность фирмы (миссия, цели, стратегии);
- формируется новая фирма с преобразованными характеристиками (диверсификация деятельности).

Каждый из перечисленных вариантов требует различных инновационных способностей фирмы. Ниже приведено, составленное на основе классификации источников возможностей инноваций П. Друкера, содержание таких способностей [2].

Таблица 1

Содержание инновационных способностей

Возможности	Инновационная способность
Неожиданности	Быстрая реакция на неожиданности, опережение конкурентов
Несоответствие	Видеть проблемы, отклонения и использовать для развития
Необходимость	Видение отрицательных последствий бездеятельности, статичности, кризиса
Изменение в промышленности или структуре рынка	Владение информацией и знаниями, позволяющими использовать эти изменения
Демография	Умение оценить влияние изменения количества и структуры населения на товары фирмы
Изменение в восприятии	Видение новой культуры и потребностей потребителей
Новая информация	Восприятие, понимание и быстрое использование новой информации

Основа таких способностей закладывается в ходе соответствующего обучения, когда формируется специалист, способный видеть возможности и их реализовывать.

Развитие инновационных способностей фирмы происходит, прежде всего, путем расширения носителей инновационного интеллектуального капитала, включающих:

- 1) круг собственников и высший менеджмент фирмы, понимающих необходимость и характер такого развития, определяющих цели и задачи, решаемые на основе инноваций;
- 2) круг функциональных и линейных руководителей, которые определяют характер изменения производственных объектов и персонала;
- 3) круг исполнителей, обеспечивающих выполнение инновационных преобразований своих знаний и деятельности в соответствии с поставленными заданиями развития.

Решение такой актуальной задачи ограничивается, во многом, качеством подготовки современных специалистов.

Традиционно образование рассматривается как овладение интеллектуальными знаниями и навыками путем преобразования природных задатков и возможностей и накопления индивидом специальных знаний различных областей определяемых институционально, т.е. на основе определенных утвержденных учебных программ и т.п.

Потребность общества в специалистах, действующих в современном инновационном обществе и мыслящих инновационно, предполагает переход от механического «культивирования задатков» к новому смыслополаганию и пониманию действительности. Такое образование представляет собой овладение различными наборами инновационных канонов, образцов репрезентаций и «гуманизирующей практики», через которые отражается действительность. Происходит усвоение фундаментальных смыслов бытующих в социуме и экономической действительности.

Интерииоризация социальных смыслов инновационного развития – один из фун-

даментальных моментов современного высшего образования, определяющих успех понимания всей сложности современной экономической деятельности. Одним из путей практического решения такой сложной проблемы может быть формирование у будущих специалистов в ходе их обучения компетенций, позволяющих им работать на фирмах, реализующих различные модели инновационного развития.

Модели инновационного процесса [1] позволяют определить следующие варианты развития ИНИК конкретной фирмы:

1. Модель технологического толчка

Предполагается, что новшество найдет своего потребителя, а новое знание превращается в инновацию. Поэтому необходимо найти подходящее новшество и овладеть новыми знаниями.

2. Модель «вытягивания рынком»

Фирма выявляет рыночную потребность и определяет новшества, удовлетворяющие такую потребность, что обеспечивает актуальность продукции фирмы для рынка.

3. Интерактивная, рекрусивная, сопряженная модель

Такая фирма использует новые знания, связанные с новшествами, а также знания, возникающие в результате коммуникаций между участниками инновационного процесса внутри и вне фирмы.

4. Цепная модель Клайна-Розенберга

Фирма обеспечивает свое развитие, опираясь на комплекс новых знаний о научных исследованиях, потребностях рынка. Кроме того, используются знания накопленные обществом и знания, полученные в ходе обучения на собственном положительном и отрицательном опыте.

5. Интегрированная модель

Инновационные возможности фирмы определяются кооперацией носителей новых знаний как внутри фирмы, так и во внешней среде. Управление инновационным процессом идет по цепочке создания ценностей.

6. Модель стратегических сетей

Новое знание фирмы возникает в рамках стратегического взаимодействия с внешней

средой, которая задает характер будущего, например, экономический кризис. Также учитывается стратегическое партнерство работника, реализующего инновацию с фирмой (миссия, цели, культура и т.д.).

В целом, фирма, обладающая необходимым и эффективным ИНИК, характеризуется следующими признаками:

- 1) *толерантность к двойственности*, т.е. новое воспринимается также естественно как и существующее, допускается их сосуществование;
- 2) *проблемный подход* предполагает, что решение возникающих проблем основывается на использовании новых методов, подходов;
- 3) *разносторонний взгляд* на решение проблем и задач, заключающийся в поиске разнообразных альтернатив и выборе из них наилучшей;
- 4) *готовность рисковать* предполагает допущение возможных отрицательных последствий от инноваций, но при этом предполагается эффект от них в качественном итоге превышает возможные потери;
- 5) *объективность в оценке* означает, что новшество не считается априори эффективным только из-за новизны решения, учитываются объективные затраты, потери, риск, которые могут существенно повлиять на выбор;
- 6) *самотивация* приводит к тому, что фирма самостоятельно организует инновационный процесс, видя в инновациях реальный источник будущего развития и доходов.

Перечисленные выше характеристики фирмы являются естественным результатом деятельности ее работников и, прежде всего, руководителей и специалистов. Представляется, что в своей основе они должны формироваться в ходе соответствующего инновационного обучения.

Важной является также реальная готовность специалиста работать на фирмах, находящихся на разных стадиях жизненного цикла, что требует и различных инновационных знаний и навыков. Рассмотрим раз-

витие ИНИК инновационной организации по стадиям ее жизненного цикла.

1. *Стадия зарождения инновационного направления развития.* Здесь активную роль играет творческая составляющая ИНИК, которая активизируется на основе использования «мозгового штурма» и других методов.

2. *Стадия выделения инновации*, которая станет основой для дальнейшего развития организации. ИНИК, с одной стороны, выполняет роль объективного «фильтра», позволяющего выделить наиболее рациональную и перспективную инновацию, а с другой – роль основного ресурса, делающего инновацию реализуемой.

3. *Стадия организационного оформления инновации.* Здесь в действие включается инновационный интеллектуальный капитал производственной деятельности, который фирма формирует для производства или использования инновации (обучение работников, программное обеспечение, документация и т.д.).

4. *Стадия раннего роста.* На этом этапе оценивается рыночная и производственная эффективность инновации. Используются аналитические и информационные возможности ИНИК, которые позволяют определить насколько целесообразна инновация в дальнейшем.

5. *Стадия расширения* наступает, когда инновационная продукция начинает давать ощутимую долю прибыли фирмы. В результате инновация закрепляется в структуре производства фирмы, а ИНИК переходит в обычный производственный интеллектуальный капитал, заменяя его устаревшие знания, навыки, умения и т.д.

Развитие ИНИК позволяет фирме перейти на современный уровень инновационной организации, для которой характерны следующие существенные особенности:

- основой конкурентоспособности становятся инновации;
- имеет возможность воздействовать на внешнюю среду, а не приспосабливаться к этой среде;

- осуществляет инновационную управленческую деятельность на уровне фирмы, подразделений и отдельных работников;
- обладает необходимым для всего этого инновационный интеллектуальный капитал и потенциалом развития.

Инновационная организация в состоянии эффективно выполнять специфические виды деятельности:

- выявление нужд и потребностей общества в новшествах;
- определение направлений развития и стратегий на основе инноваций;
- формирование (приобретение) новшеств, их наладку, освоение производства (использования) инноваций;
- адаптация фирмы и управления к инновации;
- создание новой корпоративной культуры, деловых и социальных процессов;
- получение реального эффекта от инноваций, который со временем занимает все большую долю в доходах фирмы.

В конечном итоге, инновационно-ориентированное образование должно обеспечить решение пяти целей обучения:

- 1) формирование граждан, готовых применять свои знания в своей стране;
- 2) обеспечение молодых людей знаниями и умениями, необходимыми в современном инновационном обществе;
- 3) формирование процесса саморазвития специалистов, осознанную ориентацию на инновации;
- 4) создание прочной базы для достижения специалистами в дальнейшем личного жизненного успеха в постоянно обновляемом обществе;
- 5) развитие способности понимания сложности окружающего мира как основы для создания и внедрения инноваций.

Достижение этих целей в сфере образования позволяет решить важные для общества задачи его самосохранения и развития. Государство получает возможность поддерживать, воспроизвести и развить на инновационной базе социально-экономические системы различных уровней, начиная от хозяйства страны и кончая отдельными формами и организациями. Гражданское общество обеспечивает поддержание, воспроизводство и развитие существующих и новых, обеспеченных инновациями, общественных отношений (традиций, обычаев, ценностей и т.п.). Не остается в стороне и личность, которая через инновационные знания и объекты выходит на новый уровень психического и соматического здоровья, максимально возможное всестороннее развитие задатков и склонностей. Личность обеспечивает себе базу для успешной социализации, самореализации и достижения собственного успеха, становится основой инновационного интеллектуального капитала фирмы и государства.

Инновационный интеллектуальный капитал является не целью, а средством инновационного развития фирмы. Он позволяет через инновации связать фирму с внешней средой, т.е. объективизировать управленческие решения путем учета реальных возможностей и проблем, создаваемых экономическим кризисом.

Библиографический список

1. Баранчев, В.П. Управление инновациями [Текст] / В.П. Баранчев. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 711 с.
2. Баркер, А. Алхимия инноваций [Текст] / А. Баркер. – М.: Вершина, 2004. – 216 с.
3. Друкер, П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] / П.Ф. Друкер. – М.: Изд-во «Вильямс», 2000. – 230 с.

УДК 796.07: 796 (07)
ББК 75.1: 74.267.5

О.А. Суйкова

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ САМОРАЗВИТИЮ СПОРТСМЕНОВ-ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Рассматриваются вопросы реализации системы педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников в условиях общеобразовательного учреждения. Основной акцент делается на средства и способы формирования осознанной потребности и способности к саморазвитию.

Ключевые слова: саморазвитие, цели саморазвития, потребность саморазвития, способность к саморазвитию.

Вопросам формирования осознанной потребности и способности к саморазвитию подрастающего поколения наука уделяла и уделяет значительное внимание. В то же время, можно отметить, что проблема организации целенаправленной педагогической деятельности по формированию навыков саморазвития у спортсменов-школьников в условиях общеобразовательного учреждения разработана недостаточно и требует более глубокого, обстоятельного изучения.

Саморазвитие школьников в процессе обучения и воспитания, как правило, связывают с научной организацией этого процесса, т.е. с приведением его в определенную систему. Научная организация выражает собой определенный задаваемый порядок построения и функционирования системы, обеспечивающий слаженные действия компонентов на основе общих целей и задач.

Разработка системы педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников в общеобразовательном учреждении опирается на идеи и достижения современной педагогической науки. К ним мы относим идею взаимодействия взрослых и детей, имеющего целью создание культурных условий (внешних и внутренних) для саморазвития личности. Эта идея получила свое развитие в трудах А.В. Машляковской, В.И. Андреева, К.Я. Вазиной, Н.Г. Григорьевой, О.И. Газмана, В.Д. Иванова, Л.Н. Куликовой, С.Д. Неверковича и др. ученых. К ним относим идею гуманизации, для ко-

торой характерно не только рассмотрение человека как высшей ценности общества, но и необходимость создания условий для полной реализации личностью своего потенциала, формирования творческих способностей, обретения личностных смыслов и достойной самореализации в процессе жизнедеятельности.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию саморазвития Л.Н. Куликовой, в которой обозначены следующие функции саморазвития личности: развитие целостной личности; психологическая стабилизация человека; средство самодотраивания человека под задачи деятельности и под цели жизни; терапевтическое влияние в силу целенаправленной регуляции и сосредоточения на саморазвитии в рамках всей деятельности человека; актуализация системы ценностей, ее периодически возобновляющаяся иерархизация, углубление ценностных ориентаций человека; осмысление отношений с другими людьми [1].

К движущим силам саморазвития спортсменов-школьников можно отнести следующие противоречия:

- между необходимостью и вероятностью реализации жизнеобеспечивающей функции саморазвития;
- между эталонной заданностью физического саморазвития и его результатами;
- между требованиями, предъявляемыми к спортсменам-школьникам, и возможностями выполнения этих требований;

- между уровнем духовного и физического саморазвития.

Если потребность является источником активности, то мотивы придают этой активности определенное направление и удерживают человека в рамках данного пути. Для спортивной деятельности характерны большое разнообразие мотивов и их изменчивость в зависимости от этапа спортивной карьеры. Если мотивы определяют выбор пути, то цели – насколько далеко человек намерен пройти по выбранному пути. Цели всегда осознаваемы и являются итогом мыслительной работы, в процессе которой человек пытается в идеальной форме разрешить противоречие между требованиями определенной деятельности, ее конкретными условиями, с одной стороны, и собственными возможностями, способностями адаптироваться к этим условиям и требованиям – с другой [3].

В философском понимании «цель – предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю. Выражая активную сторону человеческого сознания, она должна находиться в соответствии с объективными законами, реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта...» [4, с. 406].

Специфика целей саморазвития спортсменов-школьников определяются, прежде всего, характером их обусловленности: внешними (функциональными) и внутренними (индивидуально-личностными).

К стратегическим целям системы педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников относятся: содействие их всестороннему и гармоничному развитию; подготовка детей к активной, успешной и безопасной деятельности в спорте и в жизни. Основной тактической целью в контексте обозначенной стратегии выступает создание условий для формирования потребности в осознанном саморазвитии. В контексте нашего исследования имеет зна-

чение рассмотрение в качестве цели саморазвития спортсмена-школьника – формирование личностных смыслов образования и успешная самореализация спортсменов в различных сферах жизнедеятельности.

Изучение состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике (В.И. Андреев, Н.Г. Григорьева, О.С. Газман, Л.Н. Куликова А.В. Машляковская, В.Д. Иванов, и др.), позволило нам сделать вывод о том, что педагогическое содействие саморазвитию спортсмена-школьника в условиях общеобразовательного учреждения будет более эффективно с позиций системного, деятельностного и синергетического подходов.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы. При этом мы существенно опирались на работы по методологии системного подхода (В.Г. Афанасьева, Л.Фон Берталанфи, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.), теории педагогических систем (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и др.). Реализация подхода предполагает изучение исследуемого объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей. А именно – выявление: элементов изучаемого объекта; компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; внешних и внутренних системообразующих факторов; связей; структуры объекта [2; 3].

Использование общих идей системного подхода к педагогическому содействию саморазвитию спортсменов-школьников осуществлялось через целостную реализацию следующих положений:

- педагогическое содействие саморазвитию спортсменов-школьников рассматривается как педагогическая система;
- исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений;
- являясь подсистемой системы общего образования, исследуемая система со-

стоит из нескольких взаимообусловленных и взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационного, диагностико-результативного.

Рассмотрение системы педагогического содействия саморазвитию учащихся как педагогической деятельности, ориентированной на их саморазвитие, обусловило выбор деятельностного подхода в качестве стратегии исследования на конкретно-научном уровне, под которой понимается наиболее общая формулировка дальнейшего совершенствования образования, выраженная в виде точно определенных целей, задач, сроков, допустимых при наличном состоянии педагогической науки и возможностях педагогической системы [3].

Деятельностный подход в рамках настоящего исследования позволяет:

- рассмотреть особенности процесса педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников;
- определить характер взаимодействия спортсменов-школьников и педагогов, сопровождающих процесс саморазвития;
- исследовать деятельностные компоненты педагогического процесса, к которым относят цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат.

Деятельность в философской интерпретации есть «процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая себя тем самым деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности» [4, с. 91].

В научной литературе представлены три аспекта деятельностного подхода: методологический (Г. Гегель, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий и др.), психологический (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин и др.) и педагогический (В.А. Беликов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Изучение любого социокультурного явления с позиции деятельности с анализом его структуры и генезиса происходит в рамках методологического аспекта. Психологический аспект рассматривает деятельность как интегрирующую основу психических свойств и функций.

Педагогический аспект деятельностного подхода исследует деятельность как средство становления и развития личности, что, в свою очередь, порождает проблему исследования педагогической деятельности, как специальной работы по отбору содержания образования и организации деятельности ребенка, нацеленной на его активизацию и переводу в позицию субъекта познания, труда и общения [5].

Учитывая, что на определенных этапах своего развития и функционирования педагогическая система становится самоорганизующейся, способной сохранять и совершенствовать свою структуру в зависимости от изменения внешних и внутренних условий, то в качестве практико-ориентированной тактики исследования мы вправе применить синергетический подход.

И педагогика, и синергетика в качестве одной из своих целей признают управление процессом становления личности. В общепринятом смысле управление рассматривается как целенаправленное воздействие на систему или на процесс. Правильные внешние влияния «подталкивают» образовательно-воспитательную систему на один из собственных путей развития качества образования. Как отмечает Е.Н. Князева, «...проблема не в преодолении хаоса, а в том, чтобы сделать его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры новаций» [6, с. 101].

Комплексное взаимопересекающее использование выделенных подходов позволило нам разработать и реализовать систему педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников:

- в системе педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников выделяем цель, содержание, дидактические процессы, формы, взаимодействие учащихся и педагогов;
- преемственные связи между компонентами образовательного процесса, содержанием различных дисциплин, видами учебной и внеучебной работы;
- активное взаимодействие с учреждениями дополнительного образования детей,

школами Олимпийского резерва, Уральским государственным университетом физической культуры;

- система педагогического содействия саморазвитию учащихся спортсменов является подсистемой образовательной системы школы, одновременно являясь надсистемой для многих процессов, форм организации, структурных компонентов, входящих в нее.

Структурный компонент системы содержит взаимосвязанные между собой блоки: целевой, содержательный, организационный и диагностико-результативный.

В качестве основной цели в целевом блоке рассматривается формирование личностных смыслов образования и успешная самореализация спортсменов-школьников в различных сферах жизнедеятельности на основе осознанной потребности и способности к саморазвитию. Этот блок выполняет целеполагающую, мотивирующую, прогностическую, смыслоформирующую функции и функцию мягкого управления.

Содержательный блок выполняет обучающую, воспитывающую, развивающую и конструктивную функции и включает весь объем содержания образовательно-тренировочного процесса: содержание учебных программ общеобразовательных и профильных предметов, программ элективных и факультативных курсов, программ внеурочной и клубной деятельности, содержание программ социальных проектов, программ научного общества учащихся, содержания мониторинга результатов образовательной деятельности и диагностики сформированности проектируемых показателей. Блок обеспечивает содержание деятельности психолого-педагогической службы, научно-методической службы. Данный блок конструирует различные формы взаимодействия с учреждениями-партнерами и родителями спортсменов.

Организационный блок характеризует методы, формы организации и средства педагогического содействия саморазвитию спортсменов-школьников. Данный блок через специальные учебно-воспитательные процедуры обеспечивает непосредственное

формирование проектируемых качеств у спортсменов-школьников. Организационный блок выполняет различные функции: организующую, стимулирующую, управляющую. Ему также присущи функции сотрудничества, целесообразности, установления равновесия или гармонизации образовательного процесса.

Диагностико-результативный блок системы предполагает выделение критериев сформированности осознанной потребности и способности к устойчивому саморазвитию и реализуется в процессе определения уровня сформированности данного вида показателей для конкретного учащегося. Исходя из цели исследования и выделенных компонентов саморазвития, в качестве таких критериев выбраны: осознанное отношение к процессу самопознания и саморазвития; устойчивая потребность в продвижении вперед в процессе саморазвития; способность планировать и осуществлять саморазвитие.

Для выявления качественного состояния показателей сформированности осознанной потребности и способности к устойчивому саморазвитию мы выделили три уровня: деятельностно-детерминированный, когнитивно-компенсирующий и смыслоформирующий. Данный блок позволяет произвести глубокую и разностороннюю диагностику спортсменов-школьников, что дает возможность корректировки и устранения недостатков в процессе формирования потребности и способности к саморазвитию. Этот блок выполняет диагностическую, аналитическую, корректирующую и рефлексивную функции.

Функциональный компонент представлен синергетическим, партисипативно-творческим, коммуникативно-познавательным, коммуникативно-корректирующим и оценочно-рефлексивным блоками.

Синергетический блок. Для системы это может означать отсутствие жесткой иерархии в управлении процессом, направленность на сотрудничество, множественность вариантов при принятии решений, разноформатный обмен информацией, поочередное лидерство.

Партисипативно-творческий блок «отвечает» за сотрудничество и активную творческую деятельность на основе опыта обучающихся и полученных знаний, умений и навыков.

Коммуникативно-познавательный блок представляет деятельность обучающихся в соответствии с их индивидуальными особенностями интеллекта, способность принимать учебную информацию, проявлять свою творческую инициативу с применением полученных знаний, умений, навыков.

Коммуникативно-корректирующий блок представлен деятельностью педагогов. Она заключается в передаче различной познавательной информации, необходимости анализировать и корректировать ход процесса обучения, создавать условия для успешного комфортного саморазвития спортсменов-школьников.

Оценочно-рефлексивный блок. Исходя из того, что система в своей «жизни» постоянно переходит от этапа эволюции к этапу бифуркации, ею можно эффективно управлять с помощью малых резонансных воздействий в критические моменты. При проектировании педагогической системы важно определить бифуркационное состояние системы и предусмотреть временные, трудовые, интеллектуальные затраты участников педагогического процесса, организовать сбор информации, анализ и необходимые корректировочные действия для планируемого влияния.

Рассматривая разработанную нами систему как динамично развивающуюся, открытую, самоорганизующуюся, обладающую высоким потенциалом эффективности, мы пришли к необходимости выявления педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы. Исходя из содержательных особенностей разработанной нами системы, специфики образовательного процесса и сущностной характеристики формируемых показателей саморазвития, мы выделили следующие условия: дифференциация и индивидуализация образовательного процесса спортивных профильных классов; включение спортсменов в активную творческую

деятельность, рефлексия собственной деятельности. При этом новизна выбранных условий заключается в их использовании для нашего предмета исследования, содержательном наполнении, комплексном обосновании и представлении.

Обозначим принципы, по которым разрабатывалась система. Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить следующие принципы: целостности, управляемости, целенаправленности, непрерывности, преемственности, саморазвития, принципы, отражающие гуманистическую направленность воспитания личности в спорте [2; 3; 5; 7]. Соблюдение перечисленного ряда принципов создает специфическую образовательную среду – *образовательное пространство*, сутью которого является наивысшее внимание к личности спортсмена-школьника, побуждение его к самопознанию, творческому самовыражению в учебной и спортивной деятельности и полноценной самореализации в других видах общественно значимой деятельности.

Результативным аспектом разработанной системы является изменение уровня сформированности осознанной потребности и способности к саморазвитию спортсменов-школьников.

Библиографический список

1. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: ХПГУ, 1997.
2. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст] / Г.Д. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2007.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
4. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980.
5. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2000.
6. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст] / Е.Н. Князева. – М.: Наука, 1994.
7. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности [Текст] / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996.

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА

УДК 373

ББК 74.200.50

Е.В. Владимирова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Излагаются результаты опытно-экспериментальной работы по формированию правовой культуры старшеклассников средствами гуманитарного образования, проведенной автором в реальных условиях функционирования муниципального образовательного учреждения города Кургана.

Ключевые слова: эксперимент, правовая культура, старшеклассник, интерактивные средства обучения, факультатив, правовая деятельность.

В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» определены приоритетные направления образования, среди которых главной названа организация эффективного гражданского образования на основе реализации системного подхода к обучению. Актуальность проблемы формирования правовой культуры школьников обусловлена процессами интеграции и модернизации, происходящими в современном обществе и образовании, и обоснована в исследованиях некоторых ученых (В.В. Головченко, Г.П. Давыдова, С.А. Морозовой, Е.А. Певцовой и др.).

Вместе с тем, для современного российского общества характерны явления правового нигилизма и отсутствие правовой компетентности граждан. На встрече с членами совета Общественной палаты в Кремле в марте 2008 г. президент России Д.А. Медведев отметил, что «пренебрежение законом до сих пор резко тормозит развитие страны» и «мы вместе должны сделать так, чтобы уважение к закону стало определяющим принципом нашей жизни».

Процесс формирования правовой культуры личности начинается в раннем детстве и не может быть ограничен какими-то возрастными рамками, однако период старшего школьного возраста открывает для данной деятельности особые перспективы. Для старшеклассников, по определению педаго-

гов и психологов (Л.А. Венгер, М.В. Гамезо, И.В. Дубровина, Л.М. Орлова, Е.А. Петрова), характерно активное эмоциональное и интеллектуальное становление личности, позволяющее перевести процесс познания на более высокий уровень обобщения, абстрагирования, а также сделать его личностно значимым как средства реализации возрастающих социальных потребностей.

Проведенная нами экспериментальная работа по формированию правовой культуры старшеклассников включала констатирующий и формирующий этапы.

В ходе констатирующего эксперимента был проведен анализ педагогического опыта формирования правовой культуры в школах г. Кургана, школьных программ по праву, обществознанию и истории, выявлен исходный уровень сформированности компонентов правовой культуры учащихся старших классов. Констатирующий эксперимент проводился на базе курганских муниципальных общеобразовательных учреждений: школ и гимназий № 40, 29, 49, 57, а также Муниципальное Образовательное Учреждение «Межборская средняя школа» Притобольного района и «Чашинская средняя школа» Каргапольского района Курганской области в течение трех учебных лет (2002-2005 гг.).

Результаты проведенного анкетирования учащихся старших классов позволяют сде-

лать вывод о недостаточном уровне правовой культуры выпускников общеобразовательных школ, об отсутствии целостной системы правового образования, правовом нигилизме старшеклассников, а также о противоречии между теоретической правовой компетенцией учащихся и их низкой правовой активностью и сознательностью.

С целью выявления оптимальных условий реализации правового образования в школе нами была проведена экспертная оценка данной проблемы. Все эксперты оценивают степень сформированности правовой культуры у курганских школьников как среднюю или низкую. В качестве мероприятий, способных улучшить положение дел в сфере правового образования, эксперты называют:

- непрерывность и систематичность школьной системы обучения праву;
- использование активных форм обучения;
- повышение правовой компетенции работников образования;
- создание правового пространства школы;
- обеспечение межпредметных связей в изучении правовых вопросов;
- включение элективных правовых курсов в практику школьного обучения.

Целью формирующего эксперимента нашего исследования явилась апробация разработанной теоретической модели формирования правовой культуры старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин и оптимальных педагогических условий ее реализации. Выявление педагогических условий осуществлялось исходя из структуры, содержания и особенностей построенной модели, специфики образовательного процесса в старших классах, наличия социального заказа на правокультурную личность как выражение согласованных культурно-образовательных запросов государства, общества, старшеклассника.

В результате нами выделены условия:

- интеграция правовых знаний на основе элективного гуманитарного спецкурса;
- формирование правовых компетенций средствами интерактивных методов обучения старшеклассников;

- организация социально-правовой деятельности в учреждении.

В ходе эксперимента по реализации модели формирования правовой культуры старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин осуществлено три контрольных среза, позволяющих оценить эффективность экспериментальной работы: нулевой – до начала эксперимента (10 класс, начало 2005/06 учебного года), промежуточный – после освоения теоретической программы при вхождении в практическую часть эксперимента (11 класс, начало 2006/07 учебного года) и итоговый срез – по окончании обучения.

Идентификация уровня правовой культуры старшеклассников производилась на основе разработанных критериев с применением индивидуального и ситуативно-поведенческого [1] тестирования; групповой оценки (рейтинга), где экспертами являлись педагоги, родители, специалисты; методики ценностных ориентаций М. Рокича, модифицированной с учетом объекта исследования; педагогического наблюдения. Данные контрольных срезов были обработаны с помощью компьютера и распределены по четырем уровням индикации в соответствии с уровнями сформированности компонентов правовой культуры.

Реализация первого педагогического условия – *интеграции правовых знаний старшеклассников* – предполагала разработку и апробацию программы элективного курса «Континент» под названием «Право» и способствовала усвоению идейно-теоретических правовых представлений. Способами реализации данного условия явились интегрированные формы проведения факультативных занятий по праву с использованием исторических экскурсов, элементов картографии, привлечением материалов художественных произведений, рассмотрением параллельных отраслей правовой жизни России и др. стран. По итогам спецкурса были опубликованы методические рекомендации.

Второе педагогическое условие – *формирование правовых компетенций через сис-*

тему интерактивных методов обучения старшеклассников – способствовало переводу правовых представлений в установки правового поведения, выработке позитивных правовых чувств и реализовывалось использованием арсенала педагогических средств интерактивного обучения: ролевых, деловых и настольных игр; дискуссий, диспутов, дебатов; творческих работ с привлечением компьютерных программ; приемов «Большой круг», «Вертушка», «Аквариум», «Мозговой штурм», «Карусель», разработанных И.В. Бочаговым, О.Г. Погониной, А.Б. Сусловым, составления маркировочной таблицы «ЗУХ», написания синквейна, предложенных Е.А. Певцовой, написания рефератов и эссе, интервьюирования. Практические разработки и материалы были включены в методические рекомендации.

Третье условие успешной реализации модели формирования правовой культуры старшеклассников – *организация социально-правовой деятельности учащихся* – способствовало формированию опыта правового поведения, выработке навыков её самооценки и определения затруднений с целью поиска путей их устранения. Способами реализации являлись: участие старшеклассников во всенародном обсуждении проектов важнейших законодательных актов, конкурсах, викторинах, акциях социально-правовой направленности, фестивале компьютерных презентаций «Право и дети», выборах президента гимназии; встречи с работниками прокуратуры, судебных и правоохранительных органов; организация службы правовой помощи в

гимназии; тематические выставки литературы; выпуск информационных бюллетеней «Право. Закон. Мораль».

В результате экспериментальной работы был отмечен преимущественный рост показателей всех критериев сформированности правовой культуры учащихся экспериментальных групп по сравнению с контрольной, что доказывает эффективность внедрения в образовательный процесс Муниципального Образовательного Учреждения разработанной модели и педагогических условий ее реализации.

Данные постэкспериментального рейтинга позволяют определить причины затруднений в осуществлении правовой деятельности подростками в порядке убывания: недостаточность правовых знаний, отсутствие навыков коллективной творческой работы, низкий уровень общей культуры, стереотипность и подражательный характер правового поведения старшеклассников. Экспериментально установлено, что устранение выявленных причин происходит поэтапно по следующим основным направлениям: развитие общей культуры личности и способности к ценностно-смысловому самоопределению в правовой сфере, знакомство с оптимальными способами правового поведения в рамках учебного процесса, формирование опыта правовой индивидуальной и коллективной деятельности.

Библиографический список

1. Гоман, А.М. Проявление личностных особенностей учащихся в коммуникации [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.М. Гоман. – Москва, 2000. – 198 с.

А.М. Рассторгуева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»

Представлены принципы психологической подготовки будущих педагогов дополнительного образования по специальности «Туризм». Раскрыто воспитание у них личностных, морально-волевых и психологических качеств.

Ключевые слова: психологическая подготовка; принципы сознательности, активности, всесторонности, повторности и постепенности; общественно-политическое воспитание, нравственное воспитание, трудовое воспитание, эстетическое воспитание, воспитание волевых качеств.

В 50-е гг. XX века психологическую подготовку спортсмена стали выделять как особое направление. Вопрос о психологической подготовке спортсмена впервые ставится А.А. Лалаяном на I Всесоюзном совещании по психологии спорта. Эта подготовка рассматривалась как комплексный педагогический процесс, как тогда писали, «направленный к разностороннему развитию волевых качеств спортсмена, с тем, чтобы он мог с неослабевающей энергией до конца бороться за лучший результат, невзирая на всегда могущие иметь место в соревнованиях неожиданности и случайности» [5, с. 46]. Вслед за этим начинается теоретическая разработка указанной проблемы. Под воздействием запросов практики, в опоре на возможности достигнутого уровня развития психологии спорта закладываются основы теории психологической подготовки. На первый план выдвигается формирование волевых свойств и чувства высокой ответственности перед обществом. Исходя из этого, советскими психологами А.Ц. Пуни (1957, 1959), П.А. Рудиком (1958) и др. была предложена концепция, которая основывалась прежде всего на морально-волевой подготовке. В 1960 году на II Всесоюзном совещании по психологии спорта Г.М. Гагаева конкретизирует эту проблему и говорит о психологической подготовке как о формировании у спортсмена наибольшей готовности к максимальным напряжениям воли для преодоления всех трудностей, возник-

ших в процессе соревновательной борьбы, для наиболее полного использования всех своих сил и возможностей [5, с. 167]. Пуни, рассматривая состояние готовности как целостное проявление личности, выделял в нем такие стороны: 1) трезвая уверенность человека в своих силах; 2) стремление к борьбе проявлять все свои силы и добиться победы; 3) оптимальная степень эмоционального возбуждения; 4) высокая помехоустойчивость; 5) способность управлять своим поведением (действиями, чувствами и т.д.) в борьбе [4, с. 197].

Психологическая подготовка спортсмена – это, прежде всего, педагогический процесс. В связи с этим ее успех зависит от выполнения общепедагогических принципов: сознательности, активности, всесторонности, повторности и постепенности. Эти принципы применительно к психологической подготовке являются основной для наиболее рационального формирования свойств психики спортсмена (личностных качеств, психологических процессов и состояний), необходимых для успешного выполнения ими спортивной деятельности в экстремальных условиях.

Принцип сознательности определяет необходимость осознания тренирующимися значения психологических качеств для успеха в спорте, ознакомление с психологическими знаниями, осознание важности самоанализа, стремление к самовоспитанию этих качеств, контроля над ними, значение

постоянного преодоления трудностей и препятствий для спортивного совершенствования спортсмена. Принцип сознательности предусматривает систематический совместный анализ спортсменом и тренером психогаммы избранного вида спорта, психологических особенностей спортсмена и корректирование его психологических характеристик, обсуждение плана психологической подготовки, ее средств и методов (включая приемы индивидуального воздействия, имеющие психотерапевтическую направленность, которыми нередко с успехом пользуются тренеры).

Принцип активности в структуре психологической подготовки определяет необходимость формирования у спортсменов целенаправленности в совершенствовании своих психических свойств. Активность во многом зависит от осознанности мотивов и интересов спортсменов. Поэтому реализация принципов активности связана с выработкой положительных, общественно значимых мотивов тренировки и участия в соревнованиях, с формированием устойчивых интересов к проблемам подготовки и психологической подготовки, в частности.

Особенно важным в педагогическом отношении результатом реализации принципов сознательности и активности становится развитие у спортсмена стремления к самовоспитанию. Принципы сознательности и активности проявляются в организации самоконтроля за различными параметрами движения, а при регуляции психологических (эмоциональных) состояний – самоконтроль за признаками, характеризующими эти состояния: пульсом, напряжением мышц и пр.

Принцип всесторонности при осуществлении психологической подготовки заключается в том, что:

- психолого-педагогическому воздействию должны быть подвергнуты все психические проявления, от которых зависит надежное и совершенное выполнения спортивной деятельности: свойства его личности; психические, психомоторные процессы; психологические состояния;

- психологическая подготовка может плодотворно осуществляться только в неразрывной связи со всеми другими сторонами подготовки спортсмена – физической, технической и тактической.

Принципы повторности и постепенности в психологической подготовке проявляется в том, что средства и приемы психолого-педагогического воздействия на спортсмена дают наибольший эффект, если они применяются повторно и их дозировка постепенно увеличивается. Например, увеличивается интенсивность трудностей в процессе подготовки, повышается влияние специально вводимых в тренировочные занятия отрицательных психогенных факторов, усложняются принимаемые решения в создаваемых игровых и боевых ситуациях.

Психическая подготовка помогает создавать такое психическое состояние, которое способствует, с одной стороны, наибольшему использованию физической и технической подготовленности, а с другой – позволяет противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам (неуверенность в своих силах, страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и т.д.).

Психологическая подготовка включает в себя формирование знаний по основам психологии туриста-спортсмена и воспитание его личностных морально-волевых и психологических качеств. Здесь используются методы общественно-политического, нравственного, трудового и эстетического воспитания, а также специальные методы, средства и приёмы развития и совершенствования специальных психических качеств туриста. Психологическую подготовку принято делить на две составляющие: общую и специальную. Общая психологическая подготовка направлена на формирование необходимых морально-волевых и психических качеств туриста. Специальная (подготовка к преодолению конкретных естественных препятствий) в каждом конкретном случае включает в себя: определённую установку на преодоление препятствий (безопасность, скорость и т.д.);

мотивацию действий; осознание сложности препятствия и возможности его преодоления; формирование твердой уверенности в своих силах и возможностях для решения поставленных задач; преодоление отрицательных эмоций, вызванных предстоящими действиями; создание состояния психической готовности к максимальным волевым и физическим напряжениям и к тесному взаимодействию с другими членами группы.

Общественно-политическое воспитание формирует социальную активность личности будущего педагога в сфере туризма и группы в целом. Эта активность проявляется в общественно полезной работе туристов, охране окружающей среды, краеведении и других видах деятельности.

Нравственное воспитание будущего педагога является основой формирования сознания и важнейших моральных качеств личности. Для спортивного туризма одним из важнейших качеств является коллективизм, в том числе чувство долга и ответственности, товарищеской взаимопомощи, требовательности к другим и к себе в интересах коллектива, дисциплинированность.

Трудовое воспитание направлено на обеспечение жизнедеятельности в условиях туристских походов, оно связано с формированием определённых умений и навыков: хозяйственных работ на биваке, приготовления пищи, ремонтных работ по снаряжению личному и групповому, целому комплексу работ по самообслуживанию и бытовому труду в природных условиях.

Эстетическое воспитание в туризме основывается на реальных возможностях эстетического развития человека под влиянием природной среды. К.Г. Паустовский писал, что каждое путешествие – проникновение в область значительного и прекрасного.

Воспитание волевых качеств у студентов педагогических вузов, занимающихся спортивно-оздоровительным туризмом, осуществляется в процессе предподходных тренировок и в походных условиях. Преодоление препятствий, считал А.Ц. Пуни, – необходимый фактор проявления и развития воли. Основные волевые качества, которые необ-

ходимы педагогам в сфере туризма – это целеустремленность, настойчивость, инициативность, выдержка и терпение.

Целеустремленность – главное волевое свойство, определяющее направление и уровень развития личности. В воспитании целеустремленности необходимо ставить перед туристами доступные цели и добиваться их достижения. В спортивном туризме такой целью может быть успешное проведение туристского похода в заранее выбранном районе или успешное выступление на соревнованиях по туристскому многоборью. Все это должно сопровождаться повышением спортивного мастерства.

Смелость – умение противостоять страху и действовать в опасных ситуациях с определенным обеспечением безопасности. Многие технические приемы в туризме, относящиеся к преодолению естественных препятствий, требуют смелости и воспитывают ее в процессе их выполнения.

Решительность – это умение достаточно быстро и обоснованно принимать решения и приступать к их осуществлению в условиях многовариантности и неоднозначности последствий того или иного решения. Особенно часто требуется проявлять решительность руководителю туристской группы при выборе вариантов пути.

Настойчивость – это умение постоянно стремиться к достижению цели, несмотря на определённые трудности и неудачи. Настойчивость туристов проявляется в регулярных занятиях туризмом в любых условиях внешней среды.

Инициативность – умение по собственной почину предпринимать определенные действия, направленные на решение частных и общих проблем. Особенно важна инициативность в решении задач обеспечения безопасности и других ситуационных задач в туризме.

Выдержка – умение не спешить с действиями, выводами, проявлениями чувств, мешающими осуществлению принятого решения; не поддаваться влиянию лиц, проявляющих неуверенность, малодушие, трусость и т.п. В туризме осуществление

даже неверного решения в выборе пути часто предпочтительнее изменению решения в поисках верного вариантов пути, если это не связано с безопасностью.

Терпение – умение в тяжелых условиях противостоять утомлению, отрицательным эмоциям, определенное время выдерживать сравнительно высокие нагрузки, используя дополнительные волевые усилия. В туризме тяжёлый рюкзак и километры пути – основные испытания, так же, как у стайера – марафонская дистанция [6].

Воспитание данных волевых качеств у педагогов-туристов имеет огромное значение. Человек, обладающий этими качествами, будет более успешен в жизни. В воспитании личностных качеств используются общественные методы формирования сознания личности (лекции, беседы, метод примера и др.); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (педагогические требования и задания, разнообразные упражнения, создание воспитывающих ситуаций и др.); методы стимулирования (соревнования, поощрения, наказания и др.).

В целом психологическая подготовка основана на решении разнообразных психологических задач, теоретических и практических, в специально созданных и естественных ситуациях, реально существующих в спортивном туризме [2].

По мнению В.М. Куликова и Ю.С. Константинова, спортивно-оздоровительный туризм необходим и школе, так как школьный туризм – именно тот вид работы с детьми, который успешнее всего может помочь учителю направить воспитательный процесс на развитие инициативы и ответственности каждого ребенка путем вовлечения его в самостоятельную творческую деятельность. Туристско-краеведческая работа, являясь самым комплексным видом воспитания и в то же время одним из самых действенных в силу своей демократичности и гуманности, ибо идет от естественного желания детей приобщиться к романтике путешествий,

требует для своего успеха талантливую творческую специально образованного педагога и четкой системы организации [3].

Учитывая, что сегодня одной из самых острых проблем страны является физическое и духовное здоровье детей и молодежи, ограждение их от наркотиков и криминальной среды города, а также принимая во внимание то обстоятельство, что большинство населения не может оправиться от стресса и найти в себе силы для выживания в экстремальных ситуациях, государство и общественные институты должны востребовать спортивно-оздоровительный туризм как одну из наиболее современных технологий продуцирования у человека здоровых духовных и физических качеств, а также познавательных и самосохраняющих начал при минимальных затратах государства и самого путешествующего [1].

Библиографический список

1. Аппенянский, А.И. Физическая тренировка в туризме [Текст]: метод. рекомендации / А.И. Аппенянский. – М.: ЦРИБ «Турист», 1998. – 77 с.
2. Константинов, Ю.С. Туристско-краеведческая деятельность учащихся в системе дополнительного образования детей [Текст] / Ю.С. Константинов. – М.: ЦДЮТик, 2001. – 180 с.
3. Константинов, Ю.С. Педагогика школьного туризма [Текст]: учеб.-метод. пособие / Ю.С. Константинов, В.М. Куликов. – М.: ЦДЮТик МО РФ, 2002. – 152 с.
4. Пуни, А.Ц. Психология [Текст]: учеб. для техникумов физической культуры / А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 255 с.
5. Родионов, А.В. Психология деятельности в экстремальных условиях [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Родионов, В.Ф. Сопов, В.Н. Непопалов. – М.: Academia, 2008. – 256 с.
6. Федотов Ю.Н. Спортивно-оздоровительный туризм [Текст]: учеб. / Ю.Н. Федотова, И.Е. Востоков. – М.: Советский спорт, 2002. – 364 с.

Л.В. Тарунина

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализирован опыт работы муниципального учреждения «Курганский городской инновационно-методический центр» по организации социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования. Описаны компоненты системы и их взаимосвязи, основные ее характеристики.

Ключевые слова: поддержка, социально-педагогическая поддержка, муниципальная система образования, комплекс педагогических условий.

В современных условиях модернизации образования значительное внимание уделяется молодым начинающим специалистам. Задача создания системы поддержки педагогических работников, в том числе и молодых учителей, обозначена в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Анализ научной литературы и практики выявляет, что большинство из них испытывают потребность в социально-педагогической поддержке, однако руководители школ, работники муниципальных органов управления образованием не имеют достаточной подготовки к ее осуществлению. Вследствие этого социально-педагогическая поддержка не носит системного характера, осуществляется эпизодически, взаимодействие администрации муниципальных общеобразовательных учреждений и молодых учителей недостаточно скоординировано. В связи с этим вопросы социально-педагогической поддержки молодых учителей требуют дальнейшего изучения и научного осмысления. Поэтому мы поставили задачу разработки специальной системы, обеспечивающей эффективность социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования.

Для цели нашего исследования важно уточнить понятие «социально-педагогическая поддержка молодых учителей» в муниципальной системе образования. Уточне-

нию понятия «социально-педагогическая поддержка молодых учителей» предшествует определение более общего понятия – «поддержка», которое выступает в качестве родового по отношению к исследуемому.

В нашем исследовании мы придерживаемся трактовки понятия «поддержка» как исторически определенного механизма социальной защиты на основе норм субъект-субъектного взаимодействия: лично-ориентированного и индивидуального подходов, гуманистического характера общения, эмпатийности, доверительности в отношениях и взаимодействии.

Во многих исследованиях последних лет понятие «поддержка» рассматривается с различных позиций: социальной (Л.С. Лукьяненко, М.П. Гурьянова, В.Г. Бочарова, Н.А. Степанова), педагогической (Н.Н. Михайлова, С.С. Гиль, С.М. Юсфин). Основная задача ее изучения заключается в обеспечении эффективных мер, направленных на оказание помощи в разрешении возникающих проблем в процессе образования и воспитания. Социально-педагогическая поддержка является наиболее общим понятием по отношению к указанным и проявляется в процессе социально-педагогической деятельности.

Ученые трактуют понятие «социально-педагогическая поддержка» неоднозначно: 1) как процесс индивидуализации в образовании и решения проблем, возникающих у ребенка [1]; 2) как особый вид социально-

педагогической деятельности, направленный на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты прав на полноценное развитие и образование [3]; 3) как совокупность различных форм социально-педагогической деятельности, направленных на активизацию жизненных сил человека в тот или иной период его жизни, удовлетворение потребностей человека в социальной помощи, моральной поддержке, воспитании и образовании [2]. Опираясь на проведенный анализ различных подходов, мы выделили инвариантные признаки понятий и уточнили его с точки зрения взаимодействия субъектов поддержки. Под «социально-педагогической поддержкой молодых учителей» мы понимаем особый вид взаимодействия ее субъектов, направленный на удовлетворение социальных, педагогических и моральных потребностей молодых учителей в целях их успешного профессионального становления и адаптации.

Рассматривая социально-педагогическую поддержку молодых учителей в муниципальной системе образования как сложный и многоаспектный процесс, мы использовали такие теоретико-методологические подходы, взаимодополняющая разработка которых позволяет осуществить комплексное исследование процесса социально-педагогической поддержки молодых учителей, а также построить эффективно функционирующую систему поддержки в муниципальной системе образования. Сочетание системного и деятельностного подходов обеспечивают его структурное единство и позволяют оптимально соответствовать результату. Идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений рассматривается в работах Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, где указывается на то, что «...полное изучение не может осуществляться с одной точки зрения» [4].

Применяя системный подход, мы опирались на работы В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. В качестве основного применяется определе-

ние системы как целостной совокупности взаимосвязанных элементов. Системный подход рассматривается как общенаучная основа исследования и позволяет:

- 1) рассмотреть объект, процесс и результат социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования как педагогическую систему;
- 2) изучить составляющие систему структурные компоненты, элементы и связи;
- 3) выявить системообразующие факторы;
- 4) отследить динамику процесса при изменении структуры системы.

Деятельностный подход выступает методологическим направлением исследования проблемы социально-педагогической поддержки молодых учителей, позволяет рассмотреть особенности функционирования субъектов поддержки и их взаимодействие. Актуальность данного подхода для нашего исследования определяется тем, что деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее способность к взаимодействию с окружающим миром (В.Д. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Использование деятельностного подхода в рамках исследования позволяет:

- 1) рассматривать объект, процесс и результат социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования как ее субъективно и объективно новое содержание;
- 2) опираться на рефлексивный характер деятельности как фактора самопомощи и саморазвития;
- 3) раскрывать творческий потенциал молодых учителей;
- 4) определить творческий характер деятельности субъектов социально-педагогической поддержки.

При разработке системы нами выделены принципы, определяющие специфику процесса социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования. Принцип адресности (предполагает, что поддержка и помощь оказывается конкретному педагогу, его

классу, коллективу), превентивности (указывает на стремление предотвратить появление или негативное развитие той или иной проблемы учителя), территориальности (означает, что поддержка и помощь должны осуществляться с учетом традиций школы, где работает молодой учитель), профессионального партнерства (указывает, что особую роль играет профессиональное окружение, взаимоотношения между учителями других школ, администрацией, методистами; отношения строятся на основе взаимодоверия, творческого взаимодействия), самоуправления (предполагает развитие у молодых учителей инициативы, мотивов, стремлений преодолевать возникающие проблемы и трудности, выстраивать стратегию своего успеха), опоры на положительный опыт (означает объединение молодых учителей, имеющих общие проблемы и задачи по их разрешению).

Разработанная система социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования содержит следующие компоненты: целевой, организационно-содержательный и критериально-оценочный – и обеспечивает поэтапное построение исследуемого процесса.

Целевой компонент – включает цель, задачи и принципы построения исследуемого процесса, выполняет стратегическую и прогностическую функции. Цель – заключается в повышении эффективности социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования. Для достижения поставленной цели разрешаются следующие задачи:

- 1) изучение затруднений и потребностей молодого учителя в социально-педагогической поддержке;
- 2) повышение у руководителей школ и органов управления образованием социально-педагогической компетентности;
- 3) внедрение рефлексивной практики молодых учителей;
- 4) оценка результатов профессионального становления молодых учителей. Исходя из природы, структуры и содержания социально-педагогической поддержки, опи-

раясь на исследования В.В. Литвиненко, мы выделяем внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность социально-педагогической поддержки. Внешние факторы связаны с деятельностью всех государственно-исполнительских органов, общественных организаций (законодательно-юридические и административно-управленческие факторы). Внутренние факторы связаны с реализацией концепции, целей и задач самого учреждения образования (профессионально-дидактические, психолого-педагогические и методические факторы). Системообразующим фактором в системе социально-педагогической поддержки молодых учителей является муниципальный инновационно-методический центр, методисты и специалисты которого выполняют всю работу по организации различных видов поддержки.

Организационно-содержательный компонент системы обеспечивает взаимосвязь цели, задач, содержания и форм поддержки молодых учителей муниципальной системы образования и позволяет получить объективную информацию об эффективности процесса социально-педагогической поддержки, оценить исходный уровень ее организации, определить дальнейший процесс ее оптимизации в содержательном и организационном аспекте. Отличительной характеристикой содержательного компонента является то, что его наполнение представляет собой специальным образом подобранную систему учебных заданий, направленных на повышение социально-педагогической компетентности субъектов поддержки и активизацию самопознания молодых учителей. При этом профессионально важные качества личности формируются в ходе реализации программ, разработанных в инновационно-методическом центре. Содержание ее построено на сочетании традиционных и инновационных форм, технологий, методов поддержки. Основными формами являются: педагогические мастерские молодых учителей, тренинги, мастер-классы, аукционы педа-

гогических идей, выставки, презентации, письма поддержки и др.

В целом данный компонент содержит обучающую, развивающую, информационную и организационную функции.

Критериально-оценочный компонент отражает динамику организации и взаимодействия субъектов социально-педагогической поддержки с молодыми учителями, определяет эффективность и результативность исследуемых процессов, выполняет диагностическую и стимулирующую функции. С целью получения достоверных результатов нами выделены четыре критерия, по которым можно судить об уровне организации социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования: мотивационный – показывает сформированность мотивов деятельности по поддержке молодых учителей (показатели: подготовленность субъектов социально-педагогической поддержки к работе с молодыми учителями; осознанность молодыми учителями необходимости в помощи и поддержке); информационный – выявляет уровень общих знаний об особенностях муниципальной системы образования, приоритетных направлениях развития, о льготах и гарантиях, аттестации кадров (показатели: информированность субъектов поддержки о ее видах, формах, способах; подготовленность молодых учителей к рефлексивной деятельности); деятельностный – раскрывает способность к применению рефлексивных умений и навыков на практике (показатели: сформированность знаний и умений оказывать помощь и самопомощь; подготовленность к аттестации); результативный – характеризует результаты социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования (показатели: совместная деятельность субъектов социально-педагогической поддержки; включенность молодых учителей в процесс саморазвития).

На основе разработанных критериев и показателей были выделены три уровня эффективности социально-педагогической поддержки молодых учителей в муници-

пальной системе образования: высокий, средний, низкий. Оценка эффективности функционирования системы осуществляется, исходя из оценки степени реализации целей образовательного процесса и затрат на их достижение.

Предложенная система социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования может эффективно функционировать при реализации определенного комплекса педагогических условий. В нашем исследовании определены следующие педагогические условия:

- обеспечение дистанционной подготовки руководителей муниципальных учреждений и органов управления образованием к осуществлению социально-педагогической поддержки;
- осуществление тренинговых занятий с молодыми учителями с целью формирования установки на профессиональное саморазвитие;
- организация консалтинга по подготовке молодых учителей к аттестации и присвоению квалификационной категории.

Реализация данного комплекса условий направлена на повышение уровня знаний и сформированности умений в области социально-педагогической поддержки с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. В основе этой деятельности лежит педагогическое общение, которое базируется на ряде принципов: сотрудничества, совместной деятельности, многообразия видов поддержки, индивидуализации и адресности. Разработанная система социально-педагогической поддержки молодых учителей в муниципальной системе образования позволяет повысить эффективность социально-педагогической поддержки; обеспечить единство усилий специалистов, методистов и самих молодых учителей; применять полученные рефлексивные знания, умения и навыки; ускорить их социальную и профессиональную адаптацию.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о

том, что процесс социально-педагогической поддержки молодых учителей будет более эффективным, если в муниципальной системе образования реализовать специально разработанную систему поддержки.

Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М., 1996. – № 6.

2. Гурьянова, М.П. Социально-педагогическая поддержка сельского населения

[Текст] / М.П. Гурьянова. – М.: РАО, ИПСР, 2000. – 184 с.

3. Олиференко, Л.Я., Шульга, Т.И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст] / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

4. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378

ББК 74. 480. 03

Е.М. Харланова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Описывается технология развития социальной активности будущих специалистов и оценка результатов данного процесса.

Ключевые слова: социальная активность будущих специалистов, компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Компетентностный подход, исследуемый учеными (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, Ю.Г. Татур и др.), положен в основу разрабатываемых государственных образовательных стандартов третьего поколения, реформ высшей школы, процессов интеграции российского образования в европейскую систему образования.

Компетентностный подход – это совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адапционных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта [1, с. 239].

Применение данного подхода к исследованию развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза как практико-ориентированной тактики позволяет вписать решение проблемы исследования в изменяющуюся практику высшей школы, выстроить тех-

нологию развития социальной активности будущих специалистов, оценить результаты данного процесса в критериях и категориях, созвучных времени. В соответствии с принятым Министерством образования и науки Российской Федерации макетом Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования компетенция рассматривается как способность применять знания, умения, личностные качества для успешной деятельности в определенной области [4], т.е. компетенции являются заданным образовательным результатом.

Компетентность как результат освоения компетенций является личностным качеством [3]. Образовательный процесс вуза направлен на становление целостной социально-профессиональной компетентности будущего специалиста, «личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разно-

образию социальных и профессиональных ситуаций» [3].

В логике методологии компетентностного подхода необходимо определить место социальной активности в системе компетенций и структуре социально-профессиональной компетентности как результате образовательного процесса.

Анализ многочисленных подходов к построению такой системы компетенций будущих специалистов в отечественной [3] и зарубежной (проект ДЕЛФИ, проект TUNING) науке и практике показал, что социальная активность, трактуемая в широком смысле как внутренняя энергия личности, обеспечивающая самодетерминированное взаимодействие субъекта с социальной средой, являющееся основой преобразования самого субъекта и среды, предстает как одна из ключевых компетентностей, поэтому ее отдельные компоненты как целостного интегративного качества входят в разные группы компетенций, в узком же смысле – как активность, направленная на осуществление социально значимого преобразования окружающей социальной среды на основе социальных норм и ценностей и относится к группе социальных компетенций.

Как составляющая социально-профессиональной компетентности, социальная активность является инвариантной по отношению к области знаний, ключевой компетентностью, так как, с одной стороны, социальная активность личности выступает основой общественной безопасности и важнейшим экономическим ресурсом развития общества и ее сформированность важна для любого человека независимо от осваиваемой специальности; с другой стороны, социальная активность посредством операционализации понятия представляется как совокупность следующих сущностных качеств субъекта: самодетерминированности, самореализации, включенности в социальные отношения, принятия социальных норм и ценностей, преобразовательной направленности деятельности, что является условием освоения любой компетенции.

Таким образом, социальная активность как состоявшееся личностное качество и действенное проявление, опосредованное субъективными условиями, рассматривается и как составляющая социально-профессиональной компетентности личности, и как интегральное качество, опосредованное объективными условиями, заданное требование образования – как компетенция.

Этот двойственный статус социальной активности актуализирует использование двух разных подходов к оценке результатов ее развития в образовательном процессе. Уровневый подход позволяет исследовать освоение студентами социальной активности как компетенции, меру проявляемой субъектности личности. Типологический подход – социальную активность как освоенное личностное качество, отражающее ее субъективность, составляющую социально-профессиональной компетентности.

Рассмотрим основные положения компетентностного подхода, позволяющие разработать технологию развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза.

1. Компетентностный подход базируется на интеграции образовательного процесса вуза и социальной среды, ориентирует на достижение повышения качества образования путем согласования потребностей личности обучающегося, социальных партнеров образования и социально-экономических потребностей общества, обеспечение открытости самого образовательного процесса и налаженной системы взаимодействия с организациями, осуществляющими осваиваемую студентами профессиональную деятельность. Социальная активность будущего специалиста есть процесс и результат согласования личных и социальных потребностей субъекта с потребностями других субъектов и общества в целом, следовательно, для развития социальной активности будущего специалиста необходимо обеспечить указанную интеграцию.

2. С позиций компетентностного подхода содержание образования связывается не

с усвоением готового знания, а с тем, что сама образовательная деятельность становится предметом усвоения.

Осваивая и реализуя в образовательном процессе исследовательскую, проектную, преобразующую деятельность, будущий специалист получает собственный опыт решения профессиональных и социальных задач, при этом осуществляется освоение компонентов содержания образования – когнитивного опыта личности, опыта осуществления способов деятельности, опыта отношений личности, что становится предметом рефлексии. Компоненты содержания образования оказывают влияние на изменение компонентов социальной активности: мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, рефлексивно-оценочного, операционно-деятельностного, организационно-коммуникативного, а в результате и самой социальной активности будущего специалиста.

3. Компетентностный подход привносит изменение процессуального аспекта образования, его технологий, методики, структуры образовательных программ, возможностей, предоставляемых студенту.

Как отмечает А.Г. Асмолов, процесс освоения профессиональной компетентности можно описать формулой «компетенция – деятельность – компетентность» [2, с. 21]. *Компетентность* – это знание в деятельности. Согласно такому подходу, компетенция предстает как «способность к деятельности» и включает следующие аспекты: готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к действию, готовность к рефлексии. Опираясь на данное положение, мы можем выделить профили социальной активности как компетенции: определение собственных приоритетов в жизни и деятельности с учетом социальных ценностей; постановка целей, обеспечивающих реализацию определенных субъектом приоритетов (желаний, мечты) и потребностей социума; реализация цели лично и социально приемлемыми способами; рефлексия результатов осуществляемой деятельности, ее соответствие цели и ценностям

личности и социума. Тогда процесс развития социальной активности как компетенции предстает как субъектное освоение специалистом определенных функций в процессе деятельности.

Основные положения компетентностного подхода, применительно к проблеме развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, обеспечивают перевод будущего специалиста из пассивной позиции ведомого в профессиональном образовании к позиции идущего и овладевающего образованием, преобразуя действительность в течение всей жизни.

Реализация положений компетентностного подхода в развитии социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза означает:

- изменение образовательного процесса в направлении его интеграции с социальной средой и реальным производственным процессом, когда актуальные проблемы социальной системы становятся «обучающим материалом» для их решения субъектом в рамках образовательного процесса, когда подход реагирования на социальные проблемы заменяется стратегическим планированием, упреждающим, развивающим влиянием;
- активное участие студента, его куратора-преподавателя, заказчика-работодателя в формировании программ обучения, повышение ответственности самого студента за качество своего образования;
- изменение направления проектирования образовательного процесса со свойств человека к проектированию ситуаций включения обучающегося в практическую деятельность;
- изменение методов и форм обучения с трансляции знаний на активную познавательную и практическую работу самих студентов (овладение такими методами, как задачный, творчески-проблемный, имитационно-моделирующий, исследовательский, проектный и др.);
- переход от заданной длительности освоения определенного курса к вариатив-

ности, возможность определения собственного ритма обучения;

- обновление процедур оценки качества образования, учет не только уровней, но и типов социальной активности (важно не столько, кто и насколько соответствует некой социальной норме, а какое место данная норма занимает в системе отношений конкретной личности).

Реализация данных положений обеспечивает возможность самоорганизации и самоуправления будущего специалиста в образовательном процессе во взаимодействии с его субъектами и субъектами социальной окружающей среды.

Будучи субъектом данного процесса, студент направленно создает:

- представление об объективном мире, его закономерностях и происходящих в нем процессах;
- систему представлений о себе (как биосоциальном существе, о своем внутреннем мире);
- субъектный опыт преобразовательной деятельности во взаимодействии с внешним миром путем освоения способов интеллектуального, духовного, физического самосовершенствования на основе внутренней потребности к саморазвитию и социальной значимости.

В результате изменяется уровень социальной активности будущего специалиста.

Примером реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании является теория контекстного обучения А.А. Вербицкого, выстроенная на основе связи образовательного процесса с реальной производственной практикой посредством воссоздания предметного и социального контекста профессиональной деятельности в образовательном процессе.

Однако если рассматривать процесс развития социальной активности будущего специалиста, то данный путь следует совместить с расширением социальной активности образовательного процесса и будущего специалиста как его субъекта во влиянии на преобразование окружающей социальной действительности, и в первую

очередь, в сфере осваиваемой профессиональной деятельности.

Таким образом, в соответствии с положениями компетентностного подхода и теории контекстного обучения, выстраивая технологию развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, основываемся на следующих положениях:

- центром внимания педагога становится развитие самой личности будущего специалиста, ее социальной активности, становления субъектности и социально-профессиональной компетентности. Знания, умения, навыки переходят из итоговых в разряд промежуточных целей;
- динамика развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза предстает как последовательный переход от этапов развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза как субъекта учебной деятельности через этап субъекта квазипрофессиональной и учебно-профессиональной к этапу профессиональной деятельности;
- последовательность этапов обеспечивает накопление студентом опыта использования учебной информации в функции средства регуляции своей преобразовательной деятельности как средства развития социальной активности, которая последовательно приобретает черты профессиональной, что обеспечивает превращение ее сути в личностный смысл;
- содержательный компонент технологии включает три блока: когнитивный опыт, опыт деятельности, опыт отношений, что обеспечивает освоение компетенции социальной активности как единства знаний, умений и отношений;
- структура технологии развития социальной активности будущего специалиста должна способствовать интеграции между познанием и трудовой деятельностью, что обеспечивается посредством интеграции теоретического, технологического и практического структурного компонента;

- развитие социальной активности происходит в процессе субъектной деятельности, расширения субъектного поля (реализуемых личностью самостоятельно) в осваиваемой деятельности, обогащенной привнесением в образовательный процесс должностных функций, обязанностей, и ролевой идентификации профессиональной деятельности, в условиях которого происходит интеграция внешнего и внутреннего контекста, социального и личностного аспекта образования;
- совокупность используемых методов направлена на организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивает последовательный переход от воспроизводящей к продуктивной деятельности, сопровождается освоением социальных компетенций в образовательном процессе;
- результат развития социальной активности будущего специалиста отслеживается в сопоставлении типа социальной активности, характерной для данного субъекта, и проявляемого им уровня социальной активности.

Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза обеспечил разработку технологии развития социальной активности будущих специалистов, включающую взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты: целеполагания (развития социальной активности студентов в образовательном процессе вуза), структурный (представлен несколькими взаимосвязанными компонентами: теоретический, технолого-методический и

практический), содержательный (включает компоненты: когнитивного опыта личности, опыта осуществления способов деятельности, опыта отношений личности), процессуальный (представлен системой методов, форм, средств и алгоритма их реализации, обеспечивающего поэтапный переход от одной базовой формы деятельности к другой), результативный (продвижение студентов от одного уровня развития социальной активности к другому, от адаптационно-репродуктивного через поисково-эвристический к творческо-преобразующему), а также позволил обосновать целесообразность анализа результатов развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, используя не только уровневый, но и типологический подход.

Библиографический список

1. Авдеев, В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей [Текст] / В.М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания и умения. – 2006. – № 6. – С. 235-240.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. Макет Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.

Трибуна молодого ученого

УДК 378
ББК 74.58

Е.М. Арсентьева

О ПОНЯТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ДИЗАЙН)

Дается анализ понятия профессиональной компетентности педагога, рассмотрены компоненты и структура профессиональной компетентности педагога профессионального обучения (дизайн).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентность, профессиональная компетентность педагога, ключевые, базовые и специальные компетенции.

Перед профессиональным образованием стоит очень важная задача: подготовить профессионально компетентных специалистов, способных в максимальной степени реализовать свой потенциал в конкретной сфере трудовой деятельности, быть профессионально и социально мобильными.

Овладение знаниями, умениями и навыками, которыми определяется компетентность, является условием и основой образования человека: они характеризуют стержневые качества личности и служат критерием оценки ее во всех сферах жизни. Поэтому в педагогической теории и практике понятие профессиональной компетентности имеет фундаментальное значение.

В педагогической науке и практике на данный момент нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность педагога». Понятие профессиональной компетентности не имеет четкого, устоявшегося определения и трактуется либо слишком узко – сумма знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, либо очень широко – уровень успешности взаимодействия с окружающей средой. Целесообразнее соотносить профессиональную компетентность не с обучением, а с деятельностью.

В тоже время важно отметить, что практически все авторы, исследующие проблемы профессионального обучения, считают, что в полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у ра-

ботающего специалиста, а вот ее предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период обучения в вузе.

Например, А.К. Маркова представляет профессиональную компетентность более широко, как «систему, структурными компонентами которой являются: профессиональные знания, умения; профессиональные психологические позиции, установки, требуемые профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладениями профессиональными знаниями и умениями» [6, с. 9]. Данную позицию разделяют Л.П. Алексеева, Н.Н. Лобанова, Е.В. Попова, Н.С. Шаблыгина и понятие компетентности они связывают с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет человеку продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов [7]. Таким образом, основополагающим компонентом компетентности является операционально-деятельностный, выражающийся в умениях профессиональной деятельности.

В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, которые связывают профессиональную компетентность специалиста, его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности [4].

Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений и способы решения профессиональных задач.

Понятие профессиональной компетентности педагога формулируется в справочной литературе следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [2, с. 62].

А.П. Акимова трактует профессиональную компетентность педагога как сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, – в узком смысле слова, и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком.

М.В. Болина в диссертационном исследовании компетентность рассматривает как профессионально сформированное качество личности специалиста. Основой для дальнейшего формирования и развития компетентности выступает компетенция как некоторая степень знания, опыта в какой-либо деятельности [5, с. 37].

Так, С.Г. Молчанов формулирует понятие профессионально-педагогической компетентности и трактует ее как круг вопросов, в которых педагог обладает опытом, познаниями. При этом автор делает акцент на компетентность, в компонентный состав которой входит объем компетенций в сфере профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, он рассматривает компетентность как системное понятие, а компетенцию как ее составляющую [8].

Профессиональная компетентность – это совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей [3, с. 8].

М.И. Лукьянова рассматривает три компонента профессиональной компетентности педагога: 1) психолого-педагогическая грамотность; 2) психолого-педагогические умения; 3) профессионально значимые качества личности.

При этом обозначает основным критерием – направленность на студента как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способа совершенствования

своей деятельности в соответствии с изменением личности студента.

Профессиональная компетентность педагога, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности:

- 1) специально-педагогическая;
- 2) методическая;
- 3) социально-психологическая;
- 4) дифференциально-психологическая;
- 5) аутопсихологическая (соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания, и саморазвития).

Методическая компетентность охватывает область способов формирования знаний, умений у учащихся [5]. На основании анализа позиций разных авторов мы можем сделать следующие выводы:

- 1) в современной педагогической теории понятие компетентность и компетенция официально не разделены. Отечественные исследователи чаще используют термин компетентность – для оценки качества его деятельности, а компетенция для определения границ области действия специалиста;
- 2) профессиональную компетентность в педагогическом плане можно рассматривать как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии;
- 3) понятие компетентность многоаспектно и сложно по структуре;
- 4) профессиональная компетентности выпускника учебного заведения характеризуется надпредметностью, социальностью, межпредметностью, системностью, практикоориентированностью, ситуативностью, культуросообразностью, мотивированностью использования;
- 5) процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для исполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития и совершенствования компетентностей в будущем, уже в процессе осуществления профессиональной деятельности;

б) формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, которое включает в себя перечень учебных предметов и профессиональные умения и навыки, которые формируются в процессе овладения предметом, а также по средствам активной позиции студента в социальной, культурной жизни и политической деятельности. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего педагога таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития и самосовершенствования, что обеспечивает педагогу эффективное функционирование как профессионала в его профессиональной деятельности;

7) понятие профессиональной компетентности связано с формированием педагогических умений, т.е. умением педагога использовать совокупность последовательно разворачивающихся действий многоуровневого характера (от репродуктивного до творческого);

Проблема профессиональной компетентности педагога профессионального обучения (дизайн) рассматривается через анализ свойств, значимых для его профессиональной деятельности.

В структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения (дизайн) мы можем выделить следующие виды компетенций: 1) *ключевые компетентности* педагога профессионального обучения (дизайнера) проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе; 2) *базовые компетентности* отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, дизайнерской); 3) *специальные компетентности* отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно.

Становление профессиональной компетентности как определенной целостности, так и интегративной личностной характеристики будущего педагога профессионального обучения обеспечивает единство всех трех видов компетентностей.

На основании вышеизложенного мы выделяем в структуре профессиональной компетентности педагога производственного обучения (дизайн) две группы компетентностей: специально-профессиональную и психолого-педагогическую компетентности. Выделенные группы компетентностей основаны на двойственной структуре деятельности педагога производственного обучения (дизайн): профессиональной (специальной) и педагогической.

В связи с этим мы можем предложить набор психолого-педагогических компетентностей и компетенций педагога производственного обучения, разработанный на основе структуры профессиональной компетентности педагога (А.К. Маркова):

1) *профессиональные психологические и педагогические знания*: современных подходов к профессиональному обучению, особенностей профессионального обучения; психолого-педагогической диагностики; деятельности студентов, их возрастных особенностей; информационных технологий и т.п.;

2) *профессиональные педагогические умения*: преподавательские, организационно-управленческие, методические, эксплуатационно-обслуживающие (анализ педагогических ситуаций, проектирование результатов и планирование педагогических действий, конструирование и организация учебно-производственного процесса, регулирование и корректирование педагогического процесса и т.д.), воспитательные;

3) *профессиональные психологические позиции*, установки педагога производственного обучения: понимание сущности и значимости своей профессии, положительное отношение к ней, склонность и убеждение к профессионально-педагогической деятельности, устойчивый

интерес, готовность к педагогической деятельности, профессиональные мировоззрение и убеждения, осознание ценности и престижности своего труда для общества и т.п.;

- 4) *личностные особенности*, обеспечивающие овладение педагогом производственного обучения профессиональными знаниями и умениями;
- 5) *коммуникативная компетенция* определяется культурой общения, владением родным и иностранными языками, а также средствами интернет-коммуникаций, электронно-вычислительных машин;
- 6) *научно-исследовательская компетенция* определяется как расширение, интеграция и реализация в деятельности будущего педагога профессионального обучения (дизайн) исследовательских знаний и умений, а также способность и готовность личности самостоятельно и эффективно выполнять научно-исследовательскую деятельность, прогнозировать ее результаты и применять их на практике.

В группу специально-профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) мы выделяем следующие компетенции:

- 1) *художественно-эстетическая* – обеспечивается владением знаниями и умениями в области анализа исторического опыта развития мирового искусства, основные факты и закономерности историко-художественного процесса, значение наследия прошлых веков для современности; основные направления и теории в истории искусств, специфику и сущность различных видов искусств; историю развития изобразительного и декоративно-прикладного искусства; научные методы познания произведений искусства и художественной жизни общества; закономерности освоения человеком окружающей действительности «по законам красоты» направления и формы эстетической деятельности; произведения выдающихся художников в области рисунка, живописи, скульптуры и графики; основные

категории и понятия знаковых систем; историю и теорию дизайна; основные этапы развития материальной культуры первобытного общества, Древнего мира, Возрождения, Нового времени и материальной культуры XX века; основы предпринимательской деятельности; основы менеджмента и маркетинга в сфере дизайн-проектирования и промышленного производства; современные технологии формообразования. Дизайнер должен уметь: анализировать произведения искусства и художественного процесса в целом; выполнять рисунки, скульптурные и живописные этюды с использованием различных средств и техник; прогнозировать развитие художественной культуры и дизайн-проектирования, использование компьютерной техники для решения композиционных и проектных задач. Таким образом, данная компетенция предполагает владение нормами восприятия и анализа изобразительного искусства, а также может самостоятельно производить произведения искусства, творческие работы, совершенствовать свой внутренний нравственный уровень, может эстетически грамотно создать свой имидж, организовать свое жилищное пространство и т.д.;

- 2) *производственно-технологическая компетенция* характеризуется владением будущим специалистом основ инженерно-технологических знаний и инженерно-технологического проектирования, умением использовать технологии производственных процессов, налаживать производственные процессы с помощью технологических средств, уметь контролировать производственные процессы и внедрять новые производственные решения в практику, уметь вести оперативную и производственную документацию, а также знать и уметь осуществлять входной и выходной контроль качества процессов и продукции;
- 3) *проектная компетенция* характеризуется владением в области дизайн-проектиро-

вания современными методами, закономерностями формообразования объектов предметной среды, принципами комбинаторного решения формы объектов проектирования, владение методами дизайн-проектирования, навыками управления процессом и навыками профессионального представления объектов, навыками использования компьютерных систем, а также практическими методами и приемами конструктивного моделирования в области дизайн-проектирования;

- 4) *техническая компетенция* характеризуется владением системным анализом объектов дизайн-проектирования, владением техническими умениями и навыками в области дизайн-проектирования;
- 5) *организационно-экономическая компетенция* – это умения проектировать производственные процессы с учетом технологических, экономических, конструкторских, эксплуатационных, эстетических, правовых параметров; знать и уметь производить расчеты – производственных процессов и владение методами маркетинговых исследований в области дизайн-проектирования и т.д.;
- 6) *научно-исследовательская* – характеризуется умениями осуществлять информационный поиск и анализировать научно-техническую литературу в области дизайн-проектирования; знать и уметь разрабатывать теоретические экспериментальные модели с использованием компьютерных технологий и на основе моделей дизайн-проектирования разрабатывать планы и программы экспериментальных исследований, а также уметь осуществлять анализ результатов исследований с использованием математических и компьютерных методик обработки

результатов различных источников.

Таким образом, в условиях модернизации образования и в современных социально-экономических условиях проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения является актуальной, так как компетентный специалист способен моделировать воспитательно-образовательный процесс, активно и свободно мыслить, воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
3. Козырев, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная [Текст]: моногр. / В.А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. – 392 с.
4. Комиссарова, Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 185 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: АПН, 1990. – 149 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск, 1998. – 256 с.

Р.З. Султанбекова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Обосновывается целесообразность применения системного подхода как общенаучной основы к исследованию процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров, рассматриваются системные особенности изучаемого процесса.

Ключевые слова: система, подход, системный подход, педагогическая система, цель, компонент.

Общетеоретические основы системного подхода были разработаны в трудах ученых А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский, которые отводят ему роль ведущего направления в развитии современного научного познания. Что касается возможности использования данного подхода в педагогических исследованиях, то этот вопрос рассматривается в работах Ю.А. Конаржевского, В.А. Слостенина, Г.Н. Серикова и др.

Системный подход принадлежит к уровню общенаучных принципов и процедур исследования и представляет собой «методологическую ориентацию исследования, основанную на рассмотрении объектов изучения в виде систем, т.е. совокупностей элементов, связанных взаимодействием и поэтому выступающих как единое целое» [1, с. 319]. В силу своей универсальности он может быть использован для решения педагогических проблем. В таком преломлении «сущность его состоит в рассмотрении педагогических явлений как систем и их системных отношений со средой» [7, с. 285].

Необходимость использования данного подхода в нашем исследовании в том, что процесс формирования переговорной культуры – комплексное и сложное явление. Системное его изучение позволяет конкретизировать, точно обозначить изучаемый феномен, рассматривать его как целостное образование, определить качественную совокупность его характеристик и свойств, раскрыть его внутреннюю структуру, показать его место в системе высокого порядка.

Применение системного подхода к исследованию педагогической проблемы (в нашем случае проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров) предполагает целостную реализацию следующих положений [6, с. 61-77].

- 1) всякий процесс образования необходимо рассматривать как некую образовательную систему;
- 2) всякую систему следует рассматривать как элемент метасистемы;
- 3) система определяется основаниями (целевой заказ государства и др.);
- 4) целесообразно учитывать генетические свойства системы;
- 5) необходимо учитывать предельные возможности системы;
- 6) любая система может быть использована лишь во благо людей;
- 7) основополагающие методы системного подхода – индукция и синтез, при этом другие методы не противоречат системному подходу.

Опираясь на приведенные положения, выделим системные особенности процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров.

Первая особенность состоит в том, что процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров относится к педагогическим процессам, а значит, может рассматриваться как педагогическая система. Этот вывод полностью соответствует идеологии системного подхода. Доводом в защиту данного тезиса также могут послужить характерные черты, присущие изуча-

емому процессу, и возводящие его в ранг педагогической системы.

Процесс формирования переговорной культуры, как и любая педагогическая система, является искусственной, специально организованной системой, возникшей в соответствии с определенными основаниями (например, социальный заказ общества) и выполняющей социально обусловленные функции. Процесс всегда имеет целевую направленность. Достижение цели – формирование переговорной культуры будущих менеджеров – осуществляется в специально созданных условиях в рамках социального института, в рамках образовательного пространства университета. Цель как «многоуровневое явление» выступает и в качестве внешнего системообразующего фактора процесса [3, с. 165]. Что касается внутреннего системообразующего фактора, то в данном вопросе мы полностью солидарны с мнением В.А. Якунина [10], который на эту роль выдвигает управление. Помимо целенаправленности процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров как педагогическая система характеризуется целостностью, открытостью, динамичностью и взаимодействием субъектов, функционирующих в нем.

Согласно одному из основных положений системного подхода, «изучаемые предметы и явления рассматриваются как части или элементы определенного целостного образования» [4, с. 273]. Значит, процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров необходимо рассматривать как часть целостной системы более высокого уровня. В таком случае предмет нашего исследования является элементом системы профессиональной подготовки будущих менеджеров, которая выступает как «метасистема», вбирающая систему более низкого порядка и определяющая ее функционирование. Данная соподчиненность проявляется и в предельных возможностях нашей системы. На нее не должны возлагаться более значительные нагрузки, чем те, которые определены ее сущностью.

Помимо вышеперечисленных характеристик процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров как системы, крайне важное значение имеют ее эмерджентные свойства, под которыми понимают новые, интегративные свойства системы как целого, возникающие в результате взаимодействия элементов друг с другом [4, с. 273]. На наш взгляд, тем новым, эмерджентным свойством нашей системы, возникающим как следствие взаимодействия ее элементов, становится результат. Каждый элемент сам по себе выполняет определенный функционал и обладает только ему присущим свойством. Но будучи объединенными в одно целое для достижения определенной цели, элементы обретают и общее интегративное свойство – действенность, эффективность в достижении результата и сам результат.

Генетические признаки всякой образовательной системы обуславливаются тремя обстоятельствами:

- 1) личностными (природными и приобретенными) свойствами участвующих в ее функционировании людей;
- 2) условиями, обстоятельствами, в которых функционирует система;
- 3) организацией внутрисистемных отношений, ведущая роль в которой принадлежит непосредственно субъектам внутрисистемного взаимодействия [5].

Основываясь на данной идее, можно утверждать, что в проектируемой нами модели через создание необходимых условий и посредством организации внутрисистемных отношений будут развиваться личностные характеристики обучающихся, участвующих в функционировании системы.

Использование системного подхода в нашем исследовании нацеливает нас на изучение строения процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров как системы. «Сама по себе задача выявления строения требует иной формы и вида результата исследования: таким результатом обычно является <...> некоторая схема, в которой и изображается строение

объекта» [8, с. 169]. Другими словами, системный подход позволяет представить изучаемый процесс в виде модели и изучить его морфологию системно и упорядоченно, учитывая сложный характер организации данного процесса.

Теоретико-методологический анализ процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров показал, что он состоит из определенного набора компонентов, представляющих собой последовательную смену этапов: постановка цели и выделение задач (целевой компонент), определение содержания (содержательный компонент), организация процесса (организационный компонент), диагностика уровня сформированности переговорной культуры (критериально-уровневый компонент) и достижение результата. Все компоненты обладают «структурной и функциональной специфичностью, а также функциональной интегративностью» [2, с. 10].

Так как процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров представляет собой смену этапов реализации процесса, следующих один за другим, то структура данного процесса можно назвать динамичной и диахронной. Кроме того, структура процесса носит упорядоченный линейно-возвратный характер, поскольку в ней заложена возможность коррекции недостатков.

«Исследование педагогического феномена с позиции системного подхода предполагает идентификацию и изучение типов связей между его компонентами» [9, с. 48]. По типологии И.Н. Новинского в структуре процесса формирования переговорной культуры мы выделяем связи исходного направления, выражающиеся в последовательности формирования данного типа культуры, связи относительно самостоятельного направления, отражающие взаимозависимость компонента с его коррекцией, связи параллельного направления, проявляющиеся в одновременном воздействии каких-либо факторов на компонент.

Таким образом, выделив системные характеристики процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров, мы доказали целесообразность использования системного подхода в качестве общенаучной основы исследования.

Библиографический список

1. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.
2. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
3. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
5. Саламатов, А.А. Реализация принципа преемственности как фактор повышения качества экологического образования учащихся общеобразовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / А.А. Саламатов. – Челябинск, 2003. – 189 с.
6. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного подхода будущих менеджеров [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с.
7. Баскаков, А.М. Спутник исследователя по педагогике [Текст] / А.М. Баскаков. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф-Мастер», 2008. – 600 с.
8. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.
9. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
10. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

УДК 378
ББК 74.58+88.4+88.52

Е.Г. Шрайбер

К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЯХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривается понятийно-категориальный аппарат исследования: «личность», «качества личности», «профессионально значимые качества», «профессионально значимые личностные качества будущих юристов» и др.

Ключевые слова: понятие, личность, профессионально значимые качества, будущий юрист, воспитание.

Одной из наиболее важных задач, стоящих перед исследователем, является определение понятийно-категориального аппарата научного изыскания. Именно понятийно-категориальный аппарат обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания, способствует объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний, направляет развитие знания через уточнение понятий, углубление и расширение их объема, что способствует упорядоченности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки [12].

Занимаясь проблемой воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе, мы ставим задачу определения двух ключевых понятий исследования: «профессионально значимые личностные качества будущих юристов» и «воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе». Прежде чем перейти к трактовке ключевых понятий, кратко остановимся на понятиях «личности», «личностных качеств» и «профессионально значимых личностных качеств» в истории психологии и педагогики.

Приведем базовое понятие «личность», которое приводится в Большом энциклопедическом словаре: «личность – это общежитийский и научный термин, обозначающий: 1) человека как субъекта отношений и сознательной деятельности, 2) устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности» [2, с. 653].

Становление понятия «личность» имеет свою длительную историю в зарубежной психологии: В. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд, М. Хайдеггер, В. Штерн, К. Ясперс; в отечественной – это Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и многие др.

В широком смысле, согласно интерпретации С.Л. Рубинштейна, под личностью понимается воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [7]. С точки зрения С.Д. Смирнова, личность в узком смысле слова на высшей стадии своего развития – «это духовный индивид, живущий в широком контексте культуры и общечеловеческих ценностей, обладающий совестью и честью, убеждениями и идеалами, чувством долга и ответственности» [9, с. 84]. Таким образом, следует отметить, что понятие «личность» трактуется по-разному в разных подходах, но есть несколько положений, которые принимаются почти всеми авторами. Одно из них, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции [4].

В зависимости от решаемых исследовательских задач, на первый план будут выступать разные аспекты понятия «личность», а, следовательно, по-разному будут

трактоваться и качества (свойства) личности. Если «личность» – синоним понятия «человек», то описание ее качеств (свойств, черт) должно включать в себя все характеристики человека. Если «личность» сама по себе есть лишь социальное качество человека, то набор ее свойств должен ограничиваться социальными свойствами [1]. Так, исходя из определения личности как социально-психологического образования, которое формируется благодаря жизни человека в обществе, личностные качества – есть качества, приобретенные человеком в процессе его социализации. К числу личностных качеств не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям в обществе [6].

Под профессионально значимыми качествами личности В.Д. Шадриков понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [11]. Э.Ф. Зеер трактует профессионально значимые качества как психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны, и каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств [3]. В.Л. Марищук считает, что профессионально значимые качества – отдельные динамические черты личности, определенные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям профессии к человеку и способствующие успешному овладению этой профессией [5]. А.А. Деркач и Н.В. Кузьмина определяют профессионально значимые качества личности, как проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения социальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде [10].

Таким образом, анализируя вышеприведенное, мы пришли к выводу о том, что *профессионально значимые качества* – это качества личности, необходимые специалисту для успешного овладения и исполнения профессиональной деятельности.

Так как речь в нашей работе идет о подготовке будущих юристов, перед нами стоит задача определить личностные качества, особенно значимые для специалиста данной профессии.

Профессиональная деятельность юриста имеет свою специфику, обусловленная особенностями его нравственного и социального положения, а также широтой сферы его профессиональной деятельности (судья, генеральный прокурор, следователь, депутат Думы, мэр города, таможенник, нотариус, юрисконсульт и т.д.). Раскрытие преступления и изобличение преступника, применение к нему заслуженного и справедливого наказания, его перевоспитание и исправление, возвращение на путь честной жизни – в этой деятельности заложен громадный моральный потенциал, так как она связана с жизненными интересами общества и личности.

Осуществление органами правосудия своих полномочий затрагивает сферу прав граждан и сопровождается применением к тем или иным лицам мер государственного принуждения. От исхода расследования и разрешения уголовных дел зависят доброе имя, честь и достоинство гражданина, его свобода, благополучие его семьи. Поэтому меры борьбы с преступностью, меры, принимаемые при расследовании и разрешении судом уголовных дел, должны соответствовать не только требованиям законности, но и требованиям морали. Деятельность судьи, прокурора, следователя носит государственный характер, так как они являются должностными лицами, представителями власти, осуществляют властные полномочия. Они наделяются этими полномочиями для защиты интересов граждан, общества и государства от различных посягательств и в своем служебном общении с другими представляют государственную власть.

На основе анализа нормативных документов в сфере образования, государственных образовательных стандартов высшего образования специальности «юриспруденция», специальной литературы, освещающей вопросы профессиональной юридической этики, мы пришли к выводу, что наиболее важными профессиональными личностными качествами юриста являются совесть, справедливость и ответственность, что находит свое подтверждение в работах по юридической этике О.В. Афанасьевой, А.Э. Жалинского, А.С. Кобликова, А.П. Коренева, Е.А. Красниковой и др.

Выявив данную триаду качеств, которую в своем исследовании, согласно логике системного отражения мира, мы рассмотрели как систему со свойственными ей морфологическими, структурными, функциональными и генетическими характеристиками, считаем, что в основе всей нравственной сущности личности и специалиста-юриста лежит именно чувство совести, которое является его нравственным стержнем, способностью личности к нравственному самоконтролю. Справедливость считается одним из основных качеств, которым должен обладать юрист, так как все решения и действия должны быть беспристрастными и объективными, т.е. – справедливыми. Чувство же ответственности, как способность человека осознанно выполнять профессиональные и моральные требования, замыкает данную триаду, связывая чувство совести как внутреннего двигателя нравственного самосовершенствования личности и чувство справедливости, как основу поиска истины. Кроме того, на современном этапе развития естествознания приоритетным направлением считается проведение анализа явлений именно с позиции трихотомии (Р.Г. Баранцев, В.Н. Лавриненко, В.М. Найдыш).

Признавая природоопределенность совести, «через призму» которой мы рассматриваем два других качества, полагаем, что справедливость и ответственность базируются на совести, и, являясь качествами полностью воспитуемыми, образуют как две «чаши весов», наряду с совестью, основу

для гармоничного развития нравственной личности и специалиста-профессионала – юриста. Важно, что моральные противоречия, возникающие между справедливостью (стремлением установить правильное соотношение между преступлением и наказанием) и ответственностью (соответствием закону), связанные с разрешением той или иной моральной дилеммы в работе юриста, призваны разрешаться при участии совести, как внутреннего механизма оценки и самооценки человеком своих поступков.

Особенность юридической профессии, заключающейся в обнаружении противоречия между знанием и внутренней нравственной оценкой нормы закона специалистом-юристом (В.И. Букреев, И.Н. Римская), дает нам полагать, что именно чувство совести, лежит в основе поиска оптимального соотношения между справедливостью и ответственностью, моралью и правом. Из чего целесообразно сделать вывод о том, что именно данные качества, проявляясь в целостности, способствуют разрешению моральных дилемм, принятию верного решения в ситуациях морального выбора.

Таким образом, в соответствии с государственным образовательным стандартом, квалификационной характеристики специалиста (юриста), социальным заказом общества, анализом литературы в области психологии, педагогики и профессиональной (юридической) этики, под профессионально значимыми личностными качествами будущего юриста мы понимаем развившееся интегративное свойство его личности, проявляющееся в способностях исполнять свои профессиональные компетенции, опираясь на представления о соотношении совести, справедливости и ответственности.

Важно отметить, чтобы справедливость и ответственность, базируясь на совести, развивались равномерно, так как недостаточное развитие одного из них приведет к нарушению равновесия в данной структуре личностных качеств специалиста, а это недопустимо. Например, за вынесенное решение, не соответствующее закону и являющееся несправедливым по отношению

к какой-либо стороне процесса, юрист должен нести ответственность. Причем отвечает он не только перед обществом, перед участниками процесса, но и перед собой и своей совестью. Развивая одно из трех качеств, мы, так или иначе, способствуем развитию двух других, и наоборот. Развивая совесть, мы воспитываем справедливость и ответственность, и наоборот.

Педагогическая проблема, поставленная в нашем исследовании, заключается в воспитании выявленных профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе. Следовательно, вторым ключевым понятием нашей работы является «воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в высшем учебном заведении». Воспитание в широком смысле – явление, которое направлено на социализацию в русле традиций и тенденций общественного развития. «Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях образовательного процесса» [8, с. 9]. Следовательно, основываясь на ключевых положениях гуманно ориентированного и синергетического подходов, воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов – целенаправленная, специально организованная деятельность педагогов и студентов, основанная на согласованном гуманно ориентированном взаимодействии, цель которого содействовать развитию совести, справедливости и ответственности, как развившегося интегративного свойства личности, и осознанию правильных соотношений внутри триады «совесть, справедливость, ответственность» для успешного исполнения будущими юристами своих профессиональных компетенций, а также направлять на дальнейшее самосовершенствование и развитие духовности в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология в вузе [Электронный ресурс] / Г.М. Ан-

дреева. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/andrg01/txt18.htm>.

2. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2002. – 1456 с.

3. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в Российской Федерации. – 2007. – № 11. – С. 39-46.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: учеб. пособие по направлению и специальностям «Психология», «Клинич. Психология» / А.Н. Леонтьев. – М.: Academia, 2004. – 345 с.

5. Марищук, В.Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: спец. 19.00.01 / В.Л. Марищук. – Ленинград, 1982. – 35 с.

6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, З.Н. Шиянов и др. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 512 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.

8. Слостенин, В.А. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

9. Смирнов, С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс] / С.Д. Смирнов. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>.

10. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.Н. Сухов, И.В. Солондникова, В.В. Солондников и др. – М.: Academia, 2002. – 599 с.

11. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 6-10.

12. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 373.2
ББК 74.1

Л.П. Ярулина

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Об особенностях формирования ключевых компетенций дошкольников, обеспечивающих готовность к школе в рамках индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: ключевые компетенции, индивидуальные особенности дошкольников, дифференцированное образование, организация развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения, готовность ребёнка к школе.

Радикальные изменения, происходящие в российском обществе, предъявляют новые требования к образованию подрастающего поколения. Будущие граждане России должны быть не только физически здоровыми и интеллектуально развитыми, но и свободными людьми, которые обладают чувством собственного достоинства и с уважением относятся к другим людям, способными на свой выбор и принимающими мнения окружающих.

Сложность решения этой задачи обусловлена рядом проблем. Зафиксировано, что только 53% родителей старших дошкольников включены в содержательный процесс подготовки детей к школе. В Московской области 32% дошкольников по разным причинам не вовлечены в систему дошкольного образования, и именно эти дети с первых месяцев обучения попадают в группу риска школьной неуспеваемости [8].

Индивидуальные особенности каждого ребёнка определяют различия в темпе и стиле освоения деятельности, что осложняет задачу одновременного образования детей в группе и приводит к идее его дифференцирования. основополагающее для данного подхода понятие дифференцированное обучение (хотя сознательно в работе употребляем понятие «образование», понимая под ним единство обучения, воспитания, и развития).

Дифференцированное обучение – технология обучения, ставящая своей целью

создание оптимальных условий для выявления задатков, развития, интересов и способностей обучаемых. Программный материал усваивается на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарта); широко используются методы индивидуального обучения [1].

Сегодня проблема дифференциации образования дошкольников остается актуальной, поскольку недостаточно разработаны практические приемы и способы реализации такого образования для дошкольников. Следует отметить также, что проблема дифференцированного образования является отражением объективной потребности в формировании у дошкольников равных стартовых возможностей в части формирования предпосылок учебной деятельности и коммуникативных способностей.

В этой комплексной проблеме отразились точки соприкосновения принципа гуманного отношения к личности путем учета ее индивидуальных различий (М. Квинтилиан, Конфуций, Ж.Ж. Руссо) «создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности» (И.С. Якиманская) и вопросов об индивидуально-дифференцированном подходе, рассмотренных Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским. Присутствуя имплицитно в теориях Л.Н. Толстого, Р. Штайнера идея индивидуально-дифференцированного обучения как инструмента развития нашла практическое отражение в их авторских школах.

Мы в индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства, учитывая личностно-ориентированную и развивающую направленность образования дошкольников, принимая за исходную идею Ю.К. Бабанского, считаем возможным дифференцировать не дошкольников (он говорил о школьниках), а помочь им.

На этом основании под *дифференциацией образования* будем понимать процесс разделения детей на группы на основании индивидуально-типологических характеристик и подбор для каждой группы педагогических средств с целью формирования ключевых компетенций путем [1]. Принимая во внимание данное положение, отметим: *дифференциация образования* в данном аспекте есть процесс разделения педагогических средств с целью развития деятельности дошкольников в зависимости от типологии групп. При этом *развитие* мы понимаем как особую форму активности дошкольника, направленную на изменение самого себя как субъекта образовательной системы.

В результате реализации теоретических положений об индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе с целью научного построения индивидуально-дифференцированной модели важно определить, что:

- *основание дифференциации* – психолого-педагогическая характеристика дошкольника (группы), определение его индивидуально-типологических особенностей, определяющих создание различий в образовании;
- *степень дифференциации* – способность дошкольного учреждения осуществить основные пути обучения, развития и воспитания дошкольника.

Научный статус индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения определяется тем, что она позволяет решить следующие проблемы:

- обеспечить успешность формирования ключевых компетенций у ребенка;

- обеспечить не механическое усвоение суммы знаний, а, прежде всего, приобретение каждым дошкольником социального опыта.

Модель позволит реализовать принцип дифференцированного подхода к образованию, осуществляемого на индивидуальном (субъектном) уровне.

Задача педагогов при осуществлении такого подхода в обучении: создание психолого-педагогических условий, которые стимулируют образовательную деятельность дошкольников на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

Разрешить поставленную задачу можно только в том случае, если проектировать модель организации развивающего образовательного пространства, которая предусматривает дифференцированный подход на индивидуальном (субъектном) уровне.

Тесная связь организационных и образовательных задач создания и реализации модели оправдывает схему ее построения. При этом взаимное влияние организационных компонентов и образовательных идей определяют необходимость индивидуализации и дифференциации, обеспечивающих готовность к школе детей старшего дошкольного возраста в рамках модели.

Таким образом, основываясь на результатах анализа психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по вопросам индивидуально-дифференцированной помощи образовательной деятельности детей в рамках системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, мы определили индивидуально-дифференцированную модель развивающего образовательного пространства как модель, ориентированную на результат, отражающую характеристики существующей педагогической системы, в которой системообразующими факторами выступают участники образовательного процесса; цель – становление личности дошкольника, обладающего ключевыми компетенциями; выражающую социальный заказ, потребности и готовности ребенка к школе.

Сложность и многоаспектность исследуемых в психологической и педагогической теории феноменов обусловили выделение в индивидуально-дифференцированной модели блоков: целевого, диагностического, содержательного, процессуально-деятельностного, результативно-корректирующего (рис. на с. 76), в рамках которых осуществляется управленческая деятельность по организации развивающего образовательного пространства, ориентированного на обеспечение готовности ребенка к школе.

Таким образом, созданный терминологический аппарат исследования и методологические подходы позволили обосновать структурный аспект построения индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного учреждения.

Целевой блок. Целенаправленность системы деятельности предполагает определение, достижение и проверку некоторой цели как «идеального, мысленного предвосхищения результатов деятельности» [11]. Основными требованиями к цели, по мнению ряда авторов [4; 7; 9; 10; 13] являются:

- 1) конкретность – описание результатов, которые предполагается достичь;
- 2) измеримость – наличие соответствующего аппарата измерения;
- 3) реальность – полная обеспеченность ресурсами;
- 4) контролируемость – наличие информационных связей, способствующих своевременности коррекции.

Целевой блок устанавливает цель, определяет назначение модели, содержание и структурные связи её компонентов. Функция целевого блока (целеполагания) заключается в установлении полноценных результатов образования и оценивании направления и уровня сформированности ключевых компетенций, обеспечивающих готовность ребенка к школе.

Основными руководящими положениями, определяющими формирование ключевых компетенций дошкольника, организационные формы и методы образования, являются принципы целостного педагогического процесса. В современном мире *принципы* – это основные, исходные положения

какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила деятельности при осуществлении образовательного процесса.

В моделировании развивающего образовательного пространства дошкольного учреждения мы руководствуемся принципами, которые лежат в основе современной теории дошкольного образования [5].

Принцип воспитывающего обучения. На протяжении всего дошкольного возраста обучение остается воспитывающим, а воспитание – обучающим. Этот принцип осуществляется через содержание обучения, формы его организации, методы и средства. В ходе обучения вырабатывается произвольность поведения, психических процессов; дети овладевают навыками общения.

В нашем исследовании мы особо выделяем *принцип развивающего обучения*, который требует ориентации учебного процесса на потенциальные возможности ребенка. В основе принципа лежит закономерность, согласно которой обучение – движущая сила целостного развития личности ребенка, учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка [2].

Принцип научности предполагает, чтобы ребенок усваивал реальные знания, правильно отражающие действительность, составляющие в начальной школе основу соответствующих научных понятий. Знания могут с разной глубиной отражать действительность, не теряя своей научности.

Принцип наглядности. Принцип соответствует основным формам мышления дошкольника (наглядно-действенное, наглядно-образное). Реальные предметы и наглядные образы способствуют правильной организации мыслительной деятельности ребенка. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным, значит создать у ребенка зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, связать обучение с жизнью.

Принцип систематичности и последовательности предполагает, что усвоение учебного материала идет в системе. Это требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. Последовательность обучения заложена в образовательных программах.



Рис. Индивидуально-дифференцированная модель развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения

Принцип доступности – соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей, выявленного в процессе психолого-педагогической диагностики.

Принцип обучения на высоком уровне трудности: обучение, оставаясь доступным, должно быть сопряжено с приложением серьезных усилий, что приводит к развитию личности. Если учебный материал равен возможностям ребенка или даже ниже их, процесса развития не происходит.

Принцип осознания процесса обучения предполагает необходимость развития у ребенка рефлексивной позиции.

Диагностический блок, описанный нами в рамках модели реализуется в несколько этапов (ориентировочный, углубленной диагностики, определения зоны ближайшего развития ребенка, динамической диагностики, катamnестического исследования) и предполагает: обеспечение качества и своевременности диагностики. Это позволит своевременно определить отклонения в развитии дошкольников и замедление темпа индивидуального развития, развитие индивидуальных особенностей ребенка. Поэтому в качестве обязательных выступают следующие требования к организации диагностики:

- 1) диагностика должна начинаться с первого дня пребывания в учреждении;
- 2) быть комплексной (включающей участие специалистов разного профиля и родителей; использующей разные методы);
- 3) быть динамической (направленной не на скорейшее установление окончательных заключений, а на планомерное их уточнение с учетом особенностей онтогенетического развития ребенка, степени адаптации и образовательной работы).

Результат: анализ и обобщение полученных результатов позволяют оформить психологическое, педагогическое, логопедическое заключения, представляемые на психолого-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями.

Итогом деятельности психолого-педагогического консилиума выступает: определение индивидуальных характеристик детей, на основе которых разрабатываются индивидуальные маршруты развития, разработка типологических характеристик для объединения детей в подгруппы в разновозрастной группе и составление коллективных маршрутов развития на подгрупповых занятиях. Итог деятельности психолого-педагогического консилиума дает возможность построения содержательного и процессуально-деятельностного блоков с целью создания оптимальных условий для формирования ключевых компетенций, обеспечивающих готовность к школе.

Диагностический блок позволяет получить сведения об уровне развития личности ребенка, выявить сильные и слабые стороны при формировании у ребенка ключевых компетенций, обеспечить индивидуальный подбор методов и приемов воздействия на каждого ребенка, что и обеспечит взаимосвязь содержательного и диагностического блока, а также послужит основанием наполнения и структурирования содержательного блока.

Содержательный блок включает проектирование и структурирование содержания образования с позиций формирования ключевых компетенций, определенных в качестве цели в целевом блоке. В этом и заключается взаимосвязь целевого и содержательного блоков. Содержательный блок выполняет несколько функций:

- определение состава и перечня ключевых компетенций, обеспечивающих готовность к школе;
- проектирование содержания ключевых компетенций;
- определение путей формирования ключевых компетенций посредством реализации образовательной программы и образовательных технологий.

Основываясь на исследованиях А.С. Гогоберидзе, Л.В. Трубайчук, рассматривающих компетентности дошкольников, определим перечень и содержание ключевых компетенций дошкольника [3, 12].

**Перечень и содержание ключевых компетенций дошкольника,
обеспечивающих готовность к школе**

Компонент готовности к школе	Компетенция	Содержание компетенции
Личностная готовность, уровень предпосылок развития учебной деятельности	Ценностно-смысловая	Самооценка, рефлексия, самоизменение, саморазвитие, творческая инициатива, произвольность, ценностные ориентации в области культуры, искусства, природы
Личностная, интеллектуальная готовность	Общекультурная	Культура поведения, культура гигиены, культура речи, культура деятельности, самостоятельность
Интеллектуальная готовность, уровень предпосылок развития учебной деятельности	Коммуникативная	Коммуникативность, взаимопонимание, эмпатия, вежливость, тактичность, гуманность, дружелюбие, толерантность, культура общения
Личностная, интеллектуальная, двигательная, уровень предпосылок развития учебной деятельности	Учебно-познавательная	Познавательная активность, интеллектуально-операциональная деятельность, произвольность
Интеллектуальная готовность	Информационная	Любопытство, любознательность, познавательный интерес

В содержательном блоке индивидуально-дифференцированной модели мы выделяем ключевые компетенции, т.е. интегративные личностные характеристики, определяющие способность ребенка к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности. Обозначенное в табл. 1 содержание ключевых компетенций обеспечивает целостное развитие дошкольника (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сферы) как субъекта деятельности и поведения.

Содержание образования, являющееся центральным элементом в содержательном блоке модели, обеспечивает готовность к школе. Содержание образования, по нашему мнению, как и любой сложный функционирующий объект, представляет собой систему, поэтому должно рассматриваться с позиций системного подхода. Содержание реализуется на основе образовательной программы, в нашем случае программы «Детство», но при этом модель не исклю-

чает любой другой программы, предназначенной для дошкольных учреждений.

Программа «Детство» обеспечивает начальную социализацию, приобщение детей к общечеловеческим ценностям. Развитие ребенка понимается в ней как процесс самодвижения, возникновения и преодоления внутренних противоречий, именно эта программа в логике нашего исследования позволяет обеспечивать организацию развивающего образовательного пространства, реализацию индивидуального и дифференцированного подходов в рамках личностно-ориентированного, образования. Для нас также важно, что ценности программы «Детство» идентичны с ценностями программы «Детский сад 2100» (развивающее образование) – актуализация когнитивной, эмоционально-чувственной, поведенческой сферы социального развития, формирования самосознания, воспитание позитивного, гуманного отношения к миру. Это обеспечивается реализацией технологий развива-

ющего образования, что для нас особенно важно в рамках организации развивающего образовательного пространства.

Коллектив авторов программы, возглавляемый В.И. Логвиновой, Т.И. Бабаевой, исходит из того, что характер детской деятельности и особенности взаимоотношений детей с окружающими обуславливают естественное возникновение преспективных психологических новообразований в познавательной и мотивационно-эмоциональной сферах. Накопление ребенком различного (в том числе и социального) опыта познания: деятельности, творчества, постижения своих возможностей, самопознание

способствуют раскрытию богатейшего возрастного потенциала дошкольников [6].

Таким образом, эта программа обеспечивает достижение цели дошкольного образовательного учреждения, обозначенной нами в *целевом блоке* – становление личности дошкольника, обладающего ключевыми компетенциями, которые осуществляется с помощью образовательных технологий развивающего и личностно-ориентированного обучения. В табл. 2 представим формирование компонентов готовности ребёнка к школе, во взаимосвязи с формированием ключевых компетенций на занятиях по программе «Детство».

Таблица 2

Формирование ключевых компетенций на занятиях по программе «Детство»

Компоненты готовности к школе	Компетенции	Учебные занятия, обеспечивающие формирование ключевых компетенций
Личностная готовность: мотивационная сфера; познавательный интерес; развитие произвольной сферы	общекультурная, учебно-познавательная, ценностно-смысловая	Социальный мир, математическое развитие
Интеллектуальная готовность: ориентировка в окружающем мире; запас знания; развитие восприятия; наглядно-образного мышления; обобщение и дифференциация предметов и явлений; речевая сфера	общекультурная, коммуникативная, учебно-познавательная, информационная	Социальный мир, природный мир, речевое развитие, математическое развитие
Двигательная готовность: мелкая, крупная моторика	учебно-познавательная	Музыкальное развитие, мир искусства и художественная деятельность, физическое развитие
Уровень развития предпосылок учебной деятельности: умение слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого; самостоятельно действовать по заданию: ориентироваться на систему условий задачи	коммуникативная, учебно-познавательная, ценностно-смысловая	Все занятия программы «Детство»

В рамках процессуально-деятельностного блока осуществляется усвоение ключевых компетенций дошкольников. Процессуально-деятельностный блок выполняет несколько функций:

- обучение – обеспечивает формирование культурной составляющей интеллекта (знания, умения, навыки);
- развитие – обеспечивает развитие природной составляющей интеллекта;

- воспитание – способствует формированию качеств личности.

Таким образом, и первая и вторая функции обеспечивают усвоение ключевых компетенций.

Личностно-деятельностный подход к формированию ключевых компетенций в организованном развивающем образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения предполагает, с одной стороны, разработку содержания учебного материала с учетом индивидуальных особенностей детей и их типологических особенностей обеспечивая дифференциацию образовательного процесса, с другой стороны, разработку такой организации развивающего образовательного пространства, которое обеспечило бы процесс целенаправленной познавательной деятельности личности дошкольника в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания личностных смыслов для развития целостной личности при переходе с одной ступени образования (дошкольной, предшкольной) на другую ступень (начального общего образования).

Образовательный процесс, протекающий поэтапно, можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Равноправными субъектами развивающего образовательного пространства выступают: дошкольник, его индивидуальные особенности, возможности, развитие; педагог, родители воспитывающая дошкольника, их психолого-педагогическая компетентность, уровень детско-взрослых отношений. *Центральным субъектом* всей модели является дошкольник, его деятельность. Образовательная продукция дошкольника становится личностным содержанием его образования, выделяется личностно значимая основа, развиваются личностные качества, формируются его компетенции.

Деятельность ребенка осуществляется в совместной деятельности с педагогом на занятиях, режимных моментах и др., или с родителями. Существенная роль в нашей

модели отводится семье как субъекту, воспитывающему ребенка. Педагоги и родители создают условия для формирования опыта деятельности, страшим дошкольником. Осознание цели деятельности, составление плана действия, усвоение исполнительских действий, анализ выполненного действия и корректировочные действия.

Деятельность педагогов включает выполнение ими образовательных и организаторских функций. Деятельность педагога направлена на планирование, организацию и реализацию процесса формирования ключевых компетенций, выступает как процесс, поэтому в нем можно выделить несколько этапов: постановка цели и планирование образовательной деятельности на основе диагностики и выработанных направлений индивидуального и подгруппового маршрутов развития, организация образовательной деятельности, мотивация деятельности, диагностика динамики развития дошкольника, анализ, корректировка, контроль.

Процессуально-деятельностный блок определяет методы, средства и формы реализации содержания образования для формирования ключевых компетенций.

В след за С.А. Козловой, Т.А. Куликовой обозначим определение понятия *метод обучения* – это система последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на формирование ключевых компетенций [5]. В своей деятельности педагог осуществляет выбор метода, выбор которого зависит от цели и содержания предстоящей совместной деятельности с детьми. Методы в реальном процессе используются педагогом в совокупности и различных комбинациях. Это могут быть наглядные методы (наблюдение, демонстрация картин, репродукций, видеосюжетов и др., показ действий, показ образца), практические методы (упражнения, опыты, экспериментирование, моделирование), игровые методы и приемы (дидактическая игра, воображаемая ситуация и др.), словесные методы (рассказ педагога, беседа, чтение и др.).

Средства обучения – обязательный элемент организации развивающего образовательного пространства. К средствам обучения отнесем материальные объекты, в том числе искусственно созданные специально для образовательных целей и вовлекаемые в образовательный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и дошкольника. Также к средствам обучения отнесем и технические средства, которые на современном этапе приобретают все большую значимость. Разработка средств образования определяется «Перечнями» учебного оборудования, которые номенклатурно разрабатываются каждым педагогом по каждому виду деятельности и тематике программных учебных занятий дошкольника.

Понятие о формах обучения в реализуемой нами модели будем рассматривать на нескольких уровнях. *Первый уровень*: разделение на: общеобразовательные программные занятия, совместную деятельность, организованную по отдельному расписанию (сетке), кружковая деятельность, образование и развитие в семье. *Второй уро-*

вень: организационные формы обучения: индивидуальные занятия, подгрупповые, групповые (фронтальные) занятия. *Третий уровень*: форма организации образовательной деятельности, которая в модели выстраивается через совместную деятельность педагога и дошкольника. Именно эта деятельность выступает, согласно учения Л.С. Выготского, основным условием развития дошкольника [2]. Мы понимаем ее, как деятельность по решению одной общей задачи «на одном пространстве и в одно и то же время».

Заметим, что процессуально-деятельностный блок тесно связан не только с содержательным, но и с результативно-корректирующим блоком, так как педагогическая диагностика и коррективы результатов осуществляются в процессе каждого этапа, по окончанию этапа и сформированности ключевых компетенций в целом.

В рамках результативно-корректирующего блока осуществляется оценка уровня сформированности ключевых компетенций и коррекция результатов образования. Функции блока приведены в табл. 3

Таблица 3

Функции блоков индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения

Наименование блоков модели	Функции блока
Целевой	Целеполагания – установление полноцелевых результатов дошкольного образования дошкольников: становление личности дошкольника обладающего ключевыми компетенциями, обеспечивающими готовность к школе. Определение принципов образования дошкольников
Диагностический	Получение сведений об уровне развития личности ребёнка, выявление сильных и слабых сторон при формировании у ребёнка ключевых компетенций, обеспечение индивидуального подбора методов и приёмов воздействия на каждого ребенка
Содержательный	Проектирования перечня и содержания ключевых компетенций, обеспечивающих готовность к школе, определение образовательной программы и определение взаимосвязи компонентов готовности ребёнка к школе, ключевых компетенций и их формирования на занятиях по программе «Детство», определение образовательных технологий
Процессуально-деятельностный	Образование <ul style="list-style-type: none"> • обучение – обеспечивает формирование культурной составляющей интеллекта (приобретение знаний, умений, навыков);

	<ul style="list-style-type: none"> • развитие – обеспечивает развитие природной составляющей интеллекта; • воспитание – способствует формированию качеств личности, т.е. усвоение ключевых компетенций
Результативно-корректирующий	<p>Анализ – выявляет затруднения, определяет способы совершенствования образовательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень формирования ключевых компетенций дошкольников.</p> <p>Стимулирования – формирует уверенность ребёнка в собственных силах.</p> <p>Компенсации – восстанавливает недостающие компетенции у дошкольников, обеспечивающие готовность к школе.</p> <p>Образования – повышает уровень образованности детей.</p> <p>Диагностики – оценивает эффективность корректирующих мероприятий</p>

Результативно-корректирующий блок выполняет несколько функций:

- анализ – выявляет затруднения, определяет способы совершенствования образовательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень формирования ключевых компетенций дошкольников;
- стимулирования – формирует уверенность ребенка в собственных силах;
- компенсации – восстанавливает недостающие компетенции у дошкольников, обеспечивающие готовность к школе;
- образования – повышает уровень образованности детей;
- диагностики – оценивает эффективность корректирующих мероприятий.

Отметим, что последняя функция в построенной нами модели предоставляет оперативную информацию о действенности проведенной корректировки и подготовленности дошкольников к дальнейшему продвижению в формировании ключевых компетенций.

Введение диагностической функции в результативно-корректирующем блоке придает ему структуру линейно-возвратного характера, что предполагает возвращение и повторение корректирующих процедур до тех пор, пока недостатки образовательного процесса не будут устранены в необходимой мере или осуществлен переход на следующий этап формирования ключевых компетенций.

Для обеспечения эффективной реализации индивидуально-дифференцированной модели необходимо определить адекватные организационно-педагогические условия.

Дальнейшая работа будет направлена на определение и описание организационно-педагогических условий эффективной реализации индивидуально-дифференцированной модели развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование [Текст] / С.М. Вишнякова. – М., 1999. – 538 с.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Академия педагогических наук РСФСР», 1956.
3. Гогоберидзе, А.Г. К проблеме познания и понимания ребенка дошкольного возраста [Текст] / А.Г. Гогоберидзе: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конференции 9-11 апреля 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2008. – С. 10-18.
4. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
5. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издат. дом «Академия», 1998. – 432 с.

6. Методические советы к программе «Детство» [Текст] / Под ред. З.А. Михайлова. – СПб.: Детство-пресс, 2004.

7. Основы социального управления: учеб. пособие / А.Г. Гладышев и др. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.

8. Предшкольное образование: экспериментальная программа дополнительного профессионального образования [Текст] / Г.Ф. Кумарина. – СПб.: КАРО, 2006. – 96 с.

9. Прогностическая концепция целей и содержания образования [Текст] / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 199. – 131 с.

10. Робаков, Н.И. Категория цели: проблемы исследования / Н.И. Робаков. – М.: Мысль, 1984. – 127 с.

11. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 1214 с.

12. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен [Текст]: монография / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.

13. Чунаева, М.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / М.А. Чунаева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 147 с.

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378
ББК 74.58

Е.В. Евлова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрено описание и теоретическое обоснование модели подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования.

Ключевые слова: модель, образование, экономическое образование, средство, подготовка, конкурентоспособность, специалист, конкурентоспособный специалист.

Обращаясь к понятию «экономическое образование», подчеркиваем возрастающую роль и значение данного понятия. Ведь экономическое образование сегодня – одно из важнейших условий успеха в современной жизни. И потребность конкурентоспособного специалиста в экономическом образовании обусловлена самой природой рыночной экономики.

Историография изучаемой проблемы позволяет нам говорить о том, что вопросам экономического образования и воспитания наука уделяла и уделяет самое пристальное внимание. В свою очередь понятие «конкурентоспособность» применительно к сфере образования только начинает входить в научную и учебную литературу, а также в деловую жизнь. Однако, анализируя существующие работы и опираясь на имеющийся опыт, освещающий различные аспекты изучаемого вопроса, следует отметить, что ни одна из изученных нами работ не рассматривает экономическое образование как средство подготовки конкурентоспособного специалиста.

Рассматривая экономическое образование как сложное и многоаспектное понятие, полноценное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения, мы считаем необходимым использовать для его исследования теоретико-методологические подходы, обеспечивающие организационную комплексность теоретического построения. Выбор теоретико-методологических

подходов определяет, во-первых, ключевые аспекты, во-вторых, практический аппарат исследования, в-третьих, терминологический аппарат исследования.

Наиболее полное решение такой задачи способно обеспечить системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы. Их взаимодополняющая разработка позволяет, во-первых, осуществить комплексное исследование понятия «экономическое образование» как средства подготовки конкурентоспособного специалиста, во-вторых, построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Мы считаем, что сочетание названных подходов изучения данного понятия будет являться достаточной основой для разработки модели подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования. Выбранные подходы определяют терминологический аппарат исследования, в который включены ключевые понятия: «образование», «экономическое образование», «средство», «подготовка», «конкурентоспособность», «специалист», «конкурентоспособный специалист».

Термин «образование» – по законодательству Российской Федерации – «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [5, с. 3].

В толковом словаре русского языка Ожегова С.И. образование понимают, во-первых, как получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение, во-вторых, как совокупность знаний, полученных в результате обучения [8].

В педагогической литературе образование определяется как относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков, а также как процесс воспитания и самовоспитания, т.е. процесс формирования облика человека, при этом главным является не объем знаний, а соединений последних с личностными качествами [3, с. 196].

Таким образом, образование как понятие включает в себя, с одной стороны, процесс овладения изучаемым материалом (обучение), а с другой – воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь.

Обратимся к понятию «экономическое образование». В Большой советской энциклопедии термин «экономическое образование» рассматривается как подготовка специалистов по планированию, учету, финансам и другим направлениям экономической работы в народном хозяйстве, в области научной и педагогической деятельности [1]. Мы не отвергаем данную позицию в своем исследовании, но на наш взгляд, данный подход к пониманию экономического образования является слишком общим.

По определению О.Г. Грохольской, термин «экономическое образование» с одной стороны отражает «процесс обучения, как овладения изучаемым экономическим материалом, научными знаниями, практическими умениями и навыками экономических расчетов, экономического анализа, развития умственно-познавательных и творческих способностей учащихся, с другой стороны – процесс воспитания, как процесс воспитательно-формулирующего и мировоззренческого воздействия на формирование определенных экономически значимых качеств личности» [4, с. 29].

Разделяя мнение О.Г. Грохольской и др. ученых, которые экономическое образование рассматривают как процесс получения и усвоения некоторого объема знаний, мы уточнили данное понятие, отметив, что в первую очередь это формирование экономического мышления, сознания, поведения, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности и повседневной жизни.

В результате проведенного анализа понятия «средство» выяснилось, что оно определяется в Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова как прием, способ действия для достижения чего-либо и как предмет, приспособление (или совокупность их), необходимое для осуществления какой-либо деятельности [9]. В контексте нашего исследования нам было бы целесообразно рассматривать понятие «средство» как способ действия для достижения чего-либо. В свою очередь понятие «способ» рассматривается как действие или система действий, применяемые при исполнении какой-либо работы, при осуществлении чего-либо.

Анализируя определение педагогического понятия «подготовка» мы приходим к выводу, что его рассматривают как запас знаний, полученных в процессе обучения чему-либо или полученный кем-либо [8].

Анализируя определения понятия «специалист» мы приходим к выводу, что оно тесно связано с понятием «профессионал». В педагогической теории и практике «специалист» и «профессионал» часто отождествляются, либо одно из них определяется через другое. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой сказано, что *профессионал* – это человек, который (в отличие от любителя) занимается каким-либо делом как специалист, владеющий профессией [8]. На наш взгляд специалист – человек, отличающийся профессиональной содержательностью, сложностью и интеллектуальностью труда, обладающий специальными знаниями, навыками, опытом работы в определенной отрасли, получивший специальность по образованию или в практической деятельности.

Обратимся к понятию «конкурентоспособность». Само слово конкуренция имеет латинский корень, обозначающий «столкновение», «соперничество». Л.П. Крысин определяет данное понятие как соперничество, борьба за достижение наивысших выгод, преимуществ [7]. Понятие конкурентоспособность – изначально категория экономическая, употребляемая при характеристике товаров (услуг) в связи с чем долгое время она нигде, кроме экономики, не использовалась.

В настоящее время конкурентоспособность понимают, как способность выдерживать конкуренцию, противостоять конкурентам [8]. Мы не отвергаем данное понятие, но на наш взгляд оно является слишком общим, в связи с чем мы бы хотели рассматривать данное понятие как способность объекта выдержать сравнение с другими объектами, возможность объекта существовать в конкретных рыночных конкурентных условиях.

В последние годы, в связи с повсеместной коммерциализацией, переходом всего народного хозяйства России на рыночные рельсы, данное понятие стали применять и относительно специалистов.

Краткий словарь современных понятий и терминов определяет понятие «конкурентоспособный специалист» как «специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач» [6]. То есть конкурентоспособный специалист имеет такие профессиональные и личностные качества, которые дают ему определенные преимущества перед другими кандидатами при приеме на работу и осуществлении своей профессиональной деятельности.

Исходя из общеэкономического понятия конкурентоспособности, применительно к выпускникам вузов можно сказать, что конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных

качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции. В связи с чем необходимо уточнить какие же способности, характеристики, качества, знания и умения обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

В.С. Суворов определяет конкурентоспособность как совокупность показателей: компетентность и профессиональная мобильность; целеустремленность и уверенность в своих силах; владение навыками самообразования и повышения квалификации; инициативность и самодисциплина; предприимчивость и деловитость; способность к самоанализу и принятию нестандартных решений; достоинство и личная ответственность; способность к риску и защите своих прав и свобод; эмоциональная устойчивость и коммуникабельность.

По Н.В. Борисовой современной конкурентоспособный специалист должна включать такие основные свойства: ценность целей и ценностных ориентаций; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность к риску; независимость в принятии решений; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; стремление к профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта; стрессоустойчивость [2]. Возможно, кто-то и продолжит эти перечни характеристик конкурентоспособной личности, так как на сегодняшний день это понятие еще не имеет окончательного определения.

Мы в свою очередь будем рассматривать конкурентоспособность специалиста как способность в поиске своей профессиональной «ниши», в стремлении к профессиональной социализации.

Обратимся к моделированию как методу научного познания. Метод моделирования находит отражение в трудах многих отечественных ученых (С.И. Архангельский, В.В. Давыдов, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др.). *Моделирование* – процесс исследования объектов на их моделях. Моделирование является мощным орудием

научного познания и широко используется как в науке, так и во многих областях производственной деятельности человека. Моделирование предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, для рационализации способов их построения, для управления и прогнозирования. Данный метод позволяет изучать системы, еще не существующие в действительности, системы, которые еще должны быть созданы.

Моделирование основывается на принципе аналогии и позволяет изучать объект, почему-либо трудно доступный для изучения, не непосредственно, а через рассмотрение другого, подобного ему и более доступного объекта – модели.

В нашем исследовании мы под моделью будем понимать искусственно созданный объект в виде схемы, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

В философской литературе существует несколько классификаций моделей. Классификация моделей уже достаточно давно давалась в литературе, что свидетельствует о трудности, а может быть и об отсутствии необходимости создания универсальной классификации. Способы классификации моделей определяются и точкой зрения авторов на предмет идентификации и их личными предпочтениями. Это позволяет и нам уточнять классификацию моделей, согласуя ее с областью их применения.

Таким образом, в соответствии с существующими в науке классификациями мы пришли к выводу, что модель подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования является идеальной, вид – представление, подвид – описание, относится к смешанным моделям (структурно функциональным).

Уточнение основополагающего понятия позволили нам дать определение модели подготовки конкурентоспособного специ-

алиста посредством экономического образования. Под ней мы понимаем единство крупных систем, обобщенный образ педагогического процесса, где посредством организации экономического образования происходит формирования конкурентоспособного специалиста.

Описание модели подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования позволяет нам охарактеризовать ее основные блоки, а именно: целевой блок, содержательный блок, организационный блок, результативный блок. Блоки – это части модели, объединенные определенными функциональными связями.

Разрабатывая целевой блок, мы использовали принцип декомпозиции целей, который представляет собой построение «дерева целей», когда общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели. Благодаря целевому блоку осуществляется целевая функция модели, обеспечивающая ориентацию и мотивацию участников данного педагогического процесса. Достижение цели – подготовка конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования – предполагает решение следующих задач:

- 1) формирование экономических знаний;
- 2) формирование качеств, определяющих конкурентоспособность специалиста.

Содержательный блок представлен совокупностью трех компонентов: познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного. Перечисленные компоненты взаимосвязаны и непосредственно влияют друг на друга.

Познавательный компонент включает экономические знания и умения, необходимые учащимся для проявления качеств конкурентоспособного специалиста. Ценностно-мотивационный компонент включает экономические ценностные ориентации, которые выступают основой мотивации обучающихся на экономически грамотное поведение. В составе деятельностного компонента представлена имитация экономи-

ческой деятельности, в которой формируются такие качества конкурентоспособного специалиста, как предприимчивость и деловитость, самостоятельность, бережливость, рациональность, целеустремленность и уверенность в своих силах, трудолюбие, правопослушность, способность к риску и защите своих прав и свобод, способность к самоанализу и принятию нестандартных решений и др.

Организационный блок определяет методы, средства и формы подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования.

Результативный блок в модели подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования выполняет аналитическую функцию и включает сформированность экономических знаний обучающихся и сформированность качеств определяющих конкурентоспособность специалиста, проявляющиеся в поступках, а также три уровня: формально-ответственный, исполнительно-ответственный и инициативно-ответственный. Формально-ответственный уровень характеризуется фрагментарными, разрозненными экономическими знаниями и плохо сформированными качествами личностной конкурентоспособности. Учащиеся проявляют пассивное отношение к формированию у себя экономических знаний, не стремятся к самосовершенствованию. Исполнительно-ответственный уровень отличается наличие знаний экономических законов и конкурентоспособных качеств личности. Такие обучающиеся периодически нуждаются в руководстве. Инициативно-ответственный уровень характеризуется глубокими экономическими знаниями и сформированными качествами личностной конкурентоспособности. Таких обучающихся отличает стремление к самосовершенствованию, самостоятельность, рациональность, трудолюбие.

Таким образом, нами построена модель, которая отражает основные характеристики процесса подготовки конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования и включает четыре блока (целевой, содержательный, организационный, результативный).

Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия: Алф. имен. указ. А-Я [Текст]. – М.: Сов. энцикл., 1981. – 720 с.
2. Борисова, Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки [Текст] / Н.В. Борисова. – Набережные Челны, 1996.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Грохольская, О.Г. Становление и развитие экономического образования в российской общеобразовательной школе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Грохольская. – М., 1997. – 332 с.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – 3-е изд. – М.: ИНФРА, 2001. – 52 с.
6. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст] / Н.Т. Бунимович, С.Н. Табунов, Л.Д. Петрова, В.А. Макаренко, Т.М. Корнилова, Г.Г. Жаркова. – М.: Республика, 1995. – 509 с.
7. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: Ок. 25000 слов и словосочетаний [Текст] / Л.П. Крысин. – М.: Русский язык, 1998. – 846 с.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 70000 слов [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
9. Толковый словарь русского языка: Более 2 500 000 слов: Электрон. версия 4-х т. словаря [Электронный ресурс] / Сост. и ред. Д.Н. Ушаков. – М.: ЭТС, 1999. – 1CD-ROM.

О.Е. Кузовенко

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Описана модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, разработанная на основе системного, личностно-ориентированного, компетентностного, теоретико-методологического подходов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экономическая подготовка, модель, системный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход.

В своей работе для построения модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы считаем необходимым выбрать теоретико-методологические подходы, обеспечивающие теоретическую комплексность исследования. Наиболее полно решить данную задачу позволяют подходы: системный, личностно-ориентированный и компетентностный.

Рассмотрим каждый из выделенных подходов во взаимной связи с другим, а также представим их значение для решения стоящей перед нами проблемы. Общетеоретические основы системного подхода были разработаны исследователями В.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, Л. Фон Берталанфи, Ю.А. Конаржевским, Н.В. Кузьминой, В.Н. Садовским, Г.Н. Сериковым, В.П. Симоновым, Э.Г. Юдиным, Н.М. Яковлевой и др., которые отводят ему ведущую роль в обеспечении корректности постановки проблемы и определении общего направления научного поиска. В монографии Н.М. Яковлевой отмечено следующее: «Системный подход – общенаучный метод анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения» [10].

Отметим, что системный подход реализуется через целостную реализацию следующих положений:

- процесс компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих

педагогов профессионального обучения может рассматриваться как педагогическая система;

- исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений;
- являясь системой экономического образования будущих педагогов профессионального обучения, наша модель должна включать следующие блоки: целевой, содержательный, организационный и результативный.

При анализе изучаемого процесса нами был использован личностно ориентированный подход. Концептуальная основа данного подхода нашла своё отражение в трудах Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. теоретиков. Центральным и системообразующим элементом здесь выступает личность, т.е. главной целью следует считать личностное и профессиональное развитие обучаемого, что предполагает субъективную активность студентов; необходим учёт индивидуальных, половозрастных особенностей личности; взаимодействие между педагогом и обучаемым должно строиться как субъект-субъектное; наиболее приемлемым стилем деятельности педагога должен быть демократический [5]. Исходя из основных концептуальных положений данного подхода должны выбираться методы, средства, формы, технологии обучения. Другими слова-

ми, личностно-ориентированный подход выступает определяющим в обосновании организационного блока модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Системный и личностно-ориентированный подходы не в полной мере решают проблему компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и дополняются компетентностным, который рассматривается в трудах В.А. Болотова, И.А. Зимней, Л.Ф. Ивановой, Т.В. Ивановой, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.Г. Каспржак, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского и др. Компетентностный подход – метод моделирования и проектирования результатов образования [2]. *Компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества [6]. Исходя из ключевых положений компетентностного подхода, следует утверждать, что он является определяющим при отборе содержания обучения, при выборе методов, средств, форм обучения, при построении критериев, определяющих уровень компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, принимая во внимание предмет нашего исследования, в качестве теоретико-методологической основы будут выступать системный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Мы считаем, что сочетание названных подходов будет являться достаточной основой для разработки модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Выбранные подходы определяют терминологический аппарат исследования,

в который включены следующие ключевые понятия: «компетенция», «компетентность», «компетентностно ориентированный подход», «экономика», «экономическая подготовка», «компетентностно ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения».

Часто понятия «компетенция» и «компетентность» отождествляют, и в большинстве случаев они употребляются интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Однако, согласно работам А.В. Хуторского, под компетенцией мы будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, тогда как, компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [9]. Таким образом, «компетенция» это совокупность требований, способностей, необходимых для реализации на практике своей «компетентности».

Таким образом, основываясь на понятиях «компетенция» и «компетентность», раскроем определение понятия «компетентностно ориентированный подход». Это совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта. Другими словами компетентностно ориентированный подход направлен на формирование и развитие компетенций [1].

Термин «экономика» в современных условиях используется в различных значениях: как народное хозяйство данной страны или его часть, включающая отдельные отрасли; исторически определенная совокупность экономических отношений между людьми,

складывающихся в процессе хозяйственной деятельности; научная дисциплина, занимающаяся изучением деятельности людей, ее законов и закономерностей [4]. Обобщая вышесказанное, в своей работе под экономикой мы будем понимать особую сферу общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями, в которой формируется экономический потенциал общества, производятся различные блага для удовлетворения физиологических и духовных потребностей людей [3]. Понятие подготовки является категорией и теории деятельности (состояние и процесс), и теории личности (отношение и установки). Теоретический анализ литературы позволяет утверждать, что большинство исследователей рассматривает экономическую подготовку как общую предпосылку успешной деятельности человека (в том числе и экономической деятельности). В научно-педагогической литературе нет общепринятого определения понятия «экономическая подготовка». В своей работе мы будем придерживаться определения, данного И.А. Сасовой как наиболее полно учитывающего все аспекты экономической подготовки.

Экономическая подготовка – процесс и результат усвоения, экономических знаний и умений, формирования экономически значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, социально-экономические отношения, свойственные труженику современного и прогнозируемого производства, который руководствуется в своей деятельности как личным, так и общественным интересом повышения эффективности производства, распределения, обмена и потребления материальных благ [8].

Таким образом, под компетентностно ориентированной экономической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения мы будем понимать процесс и результат овладения выпускниками системного комплекса экономических знаний, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов

преобразовательной деятельности, означающих потенциал, способность осуществлять дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность в современных условиях многофакторного, социально-политического, рыночно-экономического и информационного пространства.

Одним из методов научного познания является моделирование. Метод моделирования находит отражение в трудах многих отечественных ученых (С.И. Архангельский, В.В. Давыдов, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др.). В нашем исследовании мы, согласно точки зрения М.В. Кларина, под моделью будем понимать искусственно созданный объект в виде схемы, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [7]. При изучении проблемы компетентностно ориентированной экономической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения представляется необходимой разработка модели исследуемого процесса.

Обоснование теоретико-методологических подходов, конкретизация и уточнение основополагающего понятия позволили нам дать определение модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Под ней мы понимаем обобщенный образ педагогического процесса, где посредством организации преподавателем учебной деятельности происходит компетентностно ориентированная экономическая подготовка студентов Челябинского государственного педагогического университета Профессионально-педагогического института, специальность «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Названные теоретические положения позволили построить модель компетентностно ориентированной экономической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения (рис. на с. 92).

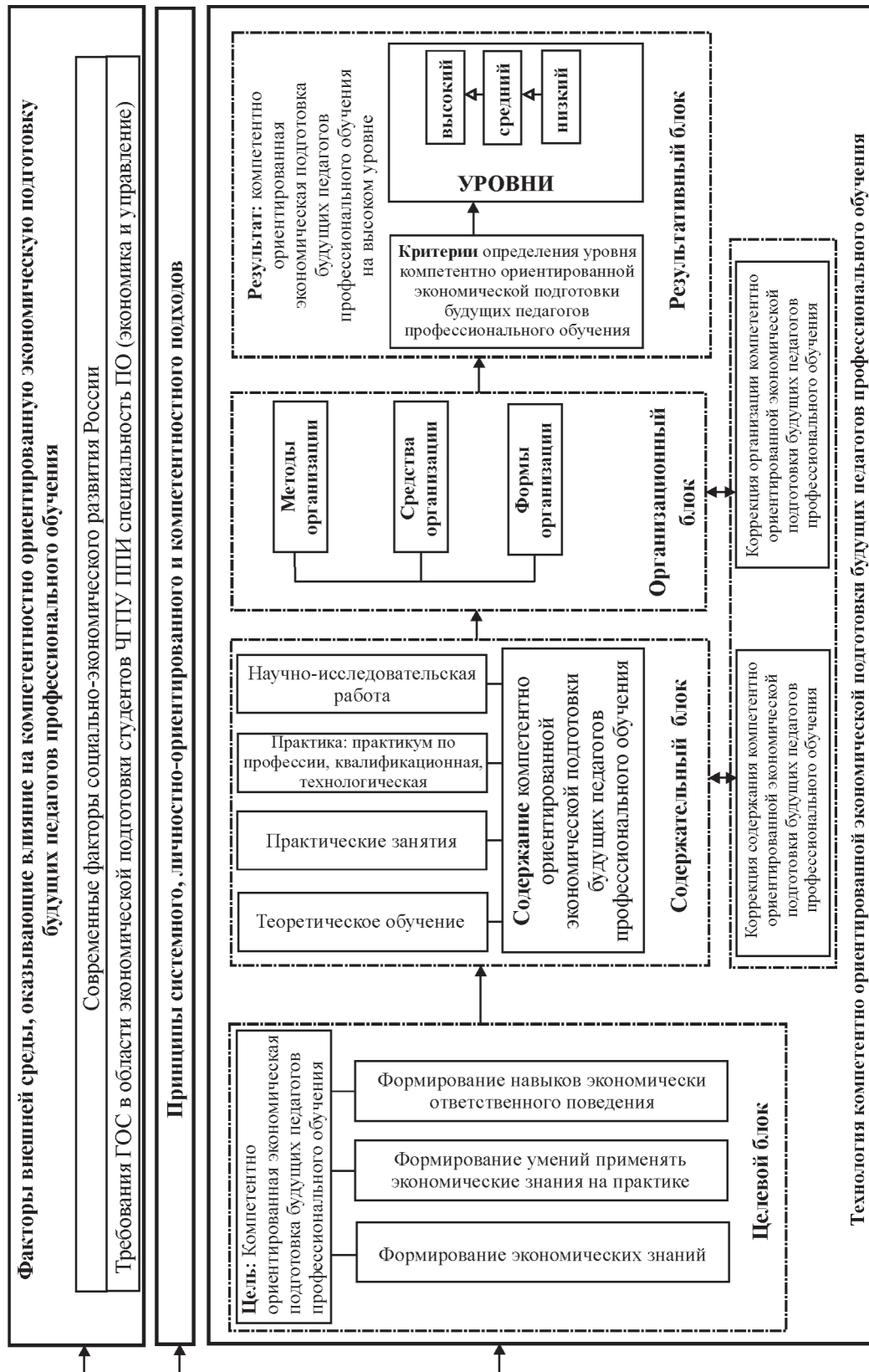


Рис. Модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения

Благодаря целевому блоку осуществляется целевая функция модели, обеспечивающая ориентацию и мотивацию участников педагогического процесса. Достижение цели – компетентностно ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения – предполагает решение следующих задач:

- формирование экономических знаний;
- формирование умений применять экономические знания на практике;
- формирование навыков экономически ответственного поведения.

Отличительной характеристикой содержательного блока модели является то, что его наполнение фактически представляет собой процесс обучения студентов Челябинского государственного педагогического университета Профессионально-педагогического института по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)» в области экономической подготовки. В соответствии с Государственным образовательным стандартом по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)» овладение соответствующими компетенциями должно осуществляться в процессе теоретического обучения, практических занятий, практики (практикума по профессии; квалификационной практики), технологической практики и научно-исследовательской работы. Также в соответствии с Государственным образовательным стандартом экономическая подготовка будущих педагогов должна осуществляться в процессе обучения дисциплинам отраслевой подготовки (3870 ч.).

Организационный блок определяет формы, методы и средства компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В соответствии с концептуальными основами нашего исследования мы ориентировались при выборе форм работы на индивидуальные, парные и групповые, позволяющие поставить в центр учебного процесса субъект деятельности учения с учетом личностных интересов. Личностно-ориентированная направленность про-

цесса компетентностно ориентированной экономической подготовки предполагает использование инновационных технологий и активных методов обучения.

Результативный блок в модели выполняет аналитическую функцию и включает критерии определения уровня компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения (экономические знания, умения, смысловые ориентации, адаптационные возможности, опыт и способы преобразовательной деятельности), а также три уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень характеризуется фрагментарными, разрозненными экономическими знаниями у студентов, обучаемые проявляют пассивное отношение к процессу экономической подготовки, не стремятся к самосовершенствованию. Средний уровень отличает наличие экономических знаний, периодическое их применение на практике. Высокий уровень характеризуется глубокими экономическими знаниями, умением применять их как в повседневной жизни, так и при осуществлении практической деятельности. Студентов отличает стремление к самосовершенствованию, бережливость, самостоятельность и рациональность.

В модели предусмотрена коррекция («коррекция содержания» и «коррекция организации»), основное назначение которой мы видим в устранении недостатков процесса компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, установлении обратной связи субъектов учения, своевременном получении информации о возможных трудностях в овладении знаниями, умениями, смысловыми ориентациями, опытом и способами преобразовательной деятельности.

Таким образом, нами построена модель, отражающая основные характеристики процесса компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и включающая блоки: целевой, содержательный, организационный, результативный.

Библиографический список

1. Андреев, Л.А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / Л.А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
2. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Ермишин, П.Г. Основы экономической теории [Электронный ресурс] / П.Г. Ермишин. – Режим доступа: <http://www.aup.ru/books/m63/>.
4. Журавлева, Г.П. Экономика [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г.П. Журавлева. – М.: Юристъ, 2001. – 574 с.
5. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
6. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
7. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1989. – 124 с.
8. Сасова, И.А. Современные подходы к прочтению концепции непрерывного социально-экономического образования и воспитания / И.А.Сасова // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: ЧГПУ, 1988. – С. 107-117.
9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – № 4 (23). – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1999. – 128 с.

ABSTRACTS

Topical Problems of Education Quality Control

1. *Kazantsev A.S. Formation obscheuchebnyh Competency means of information technology in the preparation of future teachers of vocational training*

We consider the notion of competence, obschepredmetnye competence. Detected number obschepredmetnyh skills being developed in the process of teaching future teachers training discipline "Multimedia":

Key words: obschepredmetnye expertise, information technology, training of future teachers of vocational training.

2. *Perevozova O.V. Creative Education Environment as a Factor of Developing Graduates' Personal Competitive Ability*

Influence of creative education environment on how efficiently students gain professional knowledge (competences) and practically implement them is discussed. An attempt is made to prove direct link between the development of graduate's professional personality and his/her competitive ability.

Key words: creative education, professional competence, competitive ability, value and person creative category.

3. *Suykova O.A. The Synergistic Approach to the Management of the System of School Age Sportsmen's Self-development at Educational Establishments*

The main principles of the management of the system of school age sportsmen's self-development at educational establishments from the point of view of synergistics are highlighted in the article.

Key words: self-development, self-organization, synergetic, open systems, the synergistic approach to the management of pedagogical systems.

4. *Truskova M.A. Development conditions of design thinking of the future design-education teacher in training*

The article refers to the design thinking as a component of the project culture of the future design-education teacher. We present condi-

tions for the effective development of project thinking, successful implementation of which will significantly improve the quality of training specialists in the field of design education.

Key words: design culture, design thinking, problem-solving, design jobs.

5. *Yarulina L.P. Organization of Continuous Monitoring of Preparing a Child for School at a Pre-School Educational Institution*

A condition required for the realization individually shaped model of developmental education area at a pre-school educational institution is discussed.

Key words: monitoring, developmental education area of a pre-school educational institution, child's preparedness for school.

Expert Opinion

1. *Vihoreva O.A. Designing school research work*

The article highlights the substantial features of school research work and focuses on the techniques used to design research activity at a high school level.

Key words: self-study, research work at high school level, research creativity, learning techniques.

2. *Zakirov R.S. Innovat Targeted Education*

Main aspects of education system development aimed at training specialists for modern innovative environment and determining the innovative company brain capital are discussed.

Key words: innovation, education, brain capital, crisis, innovation capacity.

3. *Suykova O. A. The System of School Age Sportsmen's Self-Development at Educational Establishments*

The article highlights the problem of the realization of the system of school age sportsmen's self-development at educational establishments. It points out the means and ways of the formation of supraliminal needs and capability of self-development.

Key words: self-development, the aim of self-development, the necessity of self-development, the capability of self-development.

Youth Policy

1. *Vladimirova E.V. Experimental Realization of a Model to Form Legal Culture of Senior School Students while Teaching Liberal Arts*

In article results of skilled-experimental work on formation of legal culture of senior pupils by means of the arts education, spent by the author in actual practice functioning of municipal educational institution of a city of the Kurgan are stated.

Key words: experiment, legal culture, the senior pupil, interactive tutorials, an open classroom, legal activity.

2. *Rastorgueva A.M. Psychological Training of Would-Be Teachers of Further Education in Tourism*

Principles of psychological training of would be further education teachers in Tourism are presented. Building of personal, moral and volition and psychological qualities is described.

Key words: psychological training, principles of consciousness, activity, versatility, repeatability and graduality, moral education, labour nurturing, aesthetic education, education of volition qualities.

3. *Tarunina L.V. Work system: social – pedagogical support of entry – level teachers in municipal system of education*

In the article the author analysed the experience of Kurgan Innovative – Methodological Center according to organization of social – pedagogical support of entry – level teachers in municipal system of education. In the article the author described component of system and their interrelation and also basic charac.

Key words: support, social – pedagogical support, municipal system of education, complex of pedagogical conditions.

4. *Kharlanova E.M. The Competence Approach as Tactics of Research of Development of Social Activity of the Future Specialists*

On the basis of the analysis of positions the competence approach in article the technology of development of social activity of the future experts and an estimation of results of the given process are described.

Key words: social activity of prospective specialists, the competence approach, the competence.

Young Researchers

1. *Arsentieva E.M. On the concept of professional competence of future teacher training (design)*

The article analyzes the concept of professional competence of teachers, reviewed the components and structure of the professional competence of the teacher training (design) ...

Key words: professional competence, competence, professional competence of teachers, key, basic and special responsibility.

2. *Sultanbekova R.Z. System Approach to Forming the Negotiating Culture of Future Managers*

The article deals with the possibilities of using a system approach as an all-science foundation to the investigation of the process of forming the negotiating culture of future managers. It also reveals main system peculiarities.

Key words: system, approach, system approach, pedagogical system, aim, component.

3. *Shraiber E.G. To the question of key definitions of the research work*

The article dwells upon the key definitions of the research work: «personality», «personal qualities», «professionally important personal qualities», «professionally important personal qualities of future lawyers» and others.

Key words: definition, personality, professionally important qualities, future lawyer, upbringing.

4. *Yarulina L.P. Individually Shaped Model of the Developmental Education Area of a Pre-School Educational Institution*

Special features of forming key competences of pre-school students are discussed. The competences provide preparedness for school within an individually shaped model of the developmental education area of a pre-school educational institution.

Key words: key competences, individual features of pre-school students, developmental education area of a pre-school educational institution, child's preparedness for school.

Economy and Education

1. *Evplova E.V. Some aspects of construction of model of preparation the competitive specialist by means of an economic education*

In given article the description and a theoretical substantiation of model of preparation the competitive specialist by means of an economic education is considered.

Key words: model, education, economic education, means, training, competitiveness, specialist, competitiveness specialist.

2. Kuzovenko O.E. The Model of Competence-Oriented Economic Training of future Professional Education teachers

In the article has been made an attempt to describe the Model of Competence-Oriented

Economic Training of future Professional Education teachers that was worked out in compliance with the strategy of Education content's Modernization and requirements of the State Educational Standard in the field of Professional Training (E&M) CSPU PPI on the basis of system, person-oriented and competence methodology-theoretical approaches.

Key words: Competence, the Competence, Economic Training, the Model, system approach, person-oriented approach, competence approach.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*АРСЕНТЬЕВА
Елена Михайловна*

Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

*ВИХОРЕВА
Ольга Александровна*

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет»

*ВЛАДИМИРОВА
Елена Валериевна*

Соискатель кафедры педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Курганский государственный университет».
E-mail: secret-elen@yandex.ru

*ЕВПЛОВА
Екатерина Викторовна*

Кафедра экономики и управления Профессионо-педагогического института Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

*ЗАКИРОВ
Рашид Шарипович*

Кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и управление проектами» Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет»

*КАЗАНЦЕВ
Антон Сергеевич*

Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет».
E-mail: anton666@bk.ru

*КУЗОВЕНКО
Олеся Евгеньевна*

Кафедра экономики и управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

*ПЕРЕВОЗОВА
Ольга Владимировна*

Преподаватель кафедры менеджмента Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»

*РАСТОРГУЕВА
Анастасия Михайловна*

Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

*СУЙКОВА
Ольга Александровна*

Заместитель директора Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 52 по научно-методической работе, соискатель кафедры общей педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». E-mail: oasuikova@rambler.ru

*СУЛТАНБЕКОВА
Рената Загитовна*

Ассистент кафедры международных коммуникаций Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». E-mail: rz1983@mail.ru

*ТАРУНИНА
Лариса Владимировна*

Директор Курганского городского инновационно-методического центра. E-mail: taruninalv@rambler.ru

*ТРУСКОВА
Мария Александровна*

Аспирант кафедры дизайна и методики преподавания дизайна Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

*ХАРЛАНОВА
Елена Михайловна*

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». E-mail: harlanova_em@mail.ru

*ШРАЙБЕР
Елена Григорьевна*

Преподаватель кафедры иностранных языков Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». E-mail: e_shraiber@mail.ru

*ЯРУЛИНА
Лариса Петровна*

Заведующий кафедрой менеджмента Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Русско-Британский Институт Управления». E-mail: yarulina.L.P@chgi.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статья, информация об авторе (авторах), рецензия на статью (бумажный вариант) должны быть представлены в редакцию или присланы по почте и в электронном виде.

2. Объем статьи: до 10 страниц.

3. Аннотация статьи на русском и английском языках (3-5 строк).

4. Фамилия, инициалы автора, название статьи на русском и английском языках.

5. Ключевые слова на русском и английском языках (5-7 слов).

6. Файл предоставляется в формате *.doc (Ms Word), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 14 pt., межстрочный интервал – полуторный.

7. Параметры страницы: левое – 2,5 см; правое – 2,5 см; нижнее – 2,5 см; верхнее – 2,5 см.

Рисунки предоставлять только в формате JPEG. Название и номера рисунков указываются под рисунками, названия и номера таблиц – над таблицами. Таблицы, схемы, рисунки, формулы, графики не должны выходить за пределы указанных полей (шрифт в таблицах и на рисунках – от 11 pt.); ссылки на литературу в квадратных скобках. Наличие библиографического списка, оформленного в соответствии с ГОСТ 7.1.-2008, обязательно. Библиографический список содержит только те произведения, на которые есть ссылки в тексте. Аббревиатуры в статье не допускаются.

8. Сведения об авторе (авторах) на русском языке требуется представить на отдельном листе (и в электронном варианте) в следующем виде:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень;
- ученое звание;
- должность;
- место работы или учебы полностью (вуз, кафедра; организация, отдел);
- домашний адрес;
- контактные телефоны;
- адрес электронной почты.

9. Стоимость публикации – 1000 руб., стоимость журнала – 300 руб. Оплату можно произвести в редакции (каб. 110), почтовым переводом на адрес редакции (Кому: Кошкаровой Л.С.) и через банк.

10. Адрес редакции: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт» (НОУВПО ЧГИ), 454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12, тел.: 8-351-7-937894; факс.: 8-351-7-422210, e-mail: redaktsiya@chgi.ru

11. Реквизиты для перечисления денежных средств:

Получатель:	Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт» ИНН получателя: 7447003558; Р/счет получателя: 40703810153010000019
Банк получателя:	Василевский филиал ОАО «Челябинвестбанк» г. Челябинск. БИК банка: 047501779; К-счет: 30101810400000000779
Назначение платежа:	Статья в журнал «Современная высшая школа: инновационный аспект», Ф.И.О. автора

Редакция просит обратить особое внимание на точность и полноту предоставляемой информации.

К печати принимаются статьи, прошедшие рецензирование членов редакционной коллегии.