

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Автономная некоммерческая образовательная организация  
высшего образования

«КУБАНСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

Научный центр пропаганды и внедрения инноваций

Материалы VI Международной  
научно-практической конференции  
19 апреля 2017 г.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Краснодар 2017

УДК 37.01. (063)  
ББК 74.00  
Т 33

**Редколлегия:**

***Паламарчук О.Т.***

д.филол.н., к.и.н., профессор,  
академик Академии педагогических и социальных наук,  
Кубанский социально-экономический институт;

***Королев Н.Н.***

к.пед.н., декан Белорусского государственного университета  
культуры и искусств;

***Ольшанская С.А.***

к.психол.н., декан факультета сервиса и туризма,  
Кубанский социально-экономический институт;

***Пилюгина Т.В.***

к.ю.н., доцент кафедры уголовного и уголовно-исполнительного  
права, Кубанский социально-экономический институт.

**Теоретические и практические проблемы современного образования:** Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под ред. Т.А. Петровой – Краснодар, 2017. – 100 с.

**ISBN 978-5-91276-161-4**

Сборник конференции адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, аспирантам и магистрантам всех направлений подготовки и специальностей.

**37.01 (063) УДК  
74.00 ББК  
33 Т**

**ISBN 978-5-91276-161-4**

© Издательство  
Кубанского социально-экономического института, 2017 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| <b>Баскова Ю.С., Тихонов В.В. (Россия)</b><br>Просмотр телесериалов в оригинале как эффективный способ изучения английского языка  | 4  |
| <b>Ванисов С.О., Садовничий Г.В. (Украина)</b><br>Формирование корпоративной культуры студентов в рамках реализации профессиональных компетенций направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» | 8  |
| <b>Ворсканян А.А. (Армения)</b><br>Педагогическое мастерство в рамках Болонского процесса  | 17 |
| <b>Гапонова Г.И. (Россия)</b><br>Актуальность основных психологических теорий обучения в современной концепции образования   | 22 |
| <b>Дацко Т.Ф. (Россия)</b><br>Вариации знаковой репрезентации информационной продукции: методика познания  | 28 |
| <b>Дейко В.И., Ольшанская С.А., Гакаме Р.З. (Россия)</b><br>Физическая культура как потребность личности   | 37 |
| <b>Лазаренко Л.А., Давтян К.З. (Россия)</b><br>Лидер студенческого самоуправления: образ, функции, социальная ответственность  | 41 |
| <b>Пилюгина Т.В. (Россия)</b><br>Педагогическая культура как личностное образование преподавателя вуза (на примере юридического факультета КСЭИ)   | 46 |
| <b>Рябокоть М.М. (Украина)</b><br>Профессиональные стандарты в сопряжении с профессиональными компетенциями направления подготовки дизайн в российской системе образования   | 54 |
| <b>Савария М.М. (Абхазия)</b><br>Дистанционные технологии в самостоятельной работе студентов   | 59 |
| <b>Сушкова И.А. (Россия)</b><br>Компетентностный подход в образовании и новая редакция ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция»   | 67 |
| <b>Тугулкина А.С. (Белоруссия)</b><br>Интерактивные образовательные методики в современной школе   | 73 |
| <b>Эдилсултанов К.М. (Россия)</b><br>Компетентностный подход: история, развитие, современное отражение в системе образования   | 77 |
| <b>Якунов С.Х. (Россия)</b><br>Болонская декларация: развитие системы или тупик  | 90 |

**Ю.С. БАСКОВА**

к.фил.н., доцент кафедры иностранных языков,  
Кубанский социально-экономический институт

**В.В. ТИХОНОВ**

студент 3 курса факультета журналистики,  
Кубанский социально-экономический институт

## **ПРОСМОТР ТЕЛЕСЕРИАЛОВ В ОРИГИНАЛЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль телесериалов как эффективного способа изучения английского языка. Приводятся результаты опроса студентов Кубанского социально-экономического института по данному вопросу. Объясняются причины важности просмотра телесериалов в оригинале и предлагаются рекомендации по улучшению уровню английского языка.

**Annotation.** The article deals with the role of television series as the effective means of learning English language. The authors offer the results of the survey of students studying at Kuban Social-Economic Institute. The article explains reasons of importance of watching television series in original and gives recommendations how to improve the level of English language.

**Ключевые слова:** телесериалы, просмотр в оригинале, английский язык, субтитры.

**Key words:** television series, watching in original, English language, subtitles.

Знание иностранного языка в современном мире является жизненной необходимостью. Как показывает практика, в наиболее выгодном положении на рынке труда находятся те специалисты, которые, помимо знаний по своей основной профессии, уверенно владеют одним или несколькими иностранными языками. Наиболее востребованным языком в настоящее время является именно английский язык, так как на нем говорит большинство всех людей в мире.

Изучение языка – это длительный и трудоемкий процесс. Если в рекламе каких-то курсов вам пообещали, что вы выучите иностранный язык за один месяц, не стоит доверять такой рекламе. Как правило, на освоение любого иностранного языка у человека уходит несколько лет упорного и кропотливого труда. Для того чтобы этот труд был в удовольствие, можно использовать разные способы. В данной статье мы рассмотрим такой эффективный способ изучения иностран-

ного языка, как просмотр телесериалов в оригинале.

Актуальность статьи объясняется не только важностью изучения английского языка, но и растущей популярностью телесериалов в современном мире. Телесериалы как продукт искусства кинематографа являются самостоятельным телевизионным жанром, обладающим собственными уникальными особенностями общего повествования, сюжетной и информационной подачи. Сериалы отличаются от полнометражных фильмов приемами, используемыми их создателями для удержания зрительского интереса от серии к серии. Например, одним из таких приемов является клиффхэнгер (cliffhanger) – внезапное обрывание повествования на самом захватывающем, пугающем или радостном моменте с целью создания интриги, способной заставить зрителя буквально ждать продолжение в следующей серии, как правило, используется в конце серий. Другим приемом в создании сериалов является компиляция лучших моментов из предыдущих серий, «замаскированная» под воспоминания персонажей – рекап (от англ. recapitulation). Иногда рекап выступает как способ повествования от третьего лица. Также с целью упрощения восприятия серий вне зависимости от степени «знакомства» зрителя с сюжетом, многие сериалы лишаются каких-либо основных историй и сюжетных мотивов, чтобы любой зритель смог начать просмотр со случайного эпизода, не потеряв при этом понимание происходящего.

Мы провели опрос 50 студентов Кубанского социально-экономического института с целью узнать, смотрят ли они телесериалы в оригинале. В опросе приняли участие студенты всех факультетов: инженерного, юридического, журналистики, предпринимательства, сервиса и туризма. 60% респондентов ответили, что смотрят телесериалы в оригинале, остальные 40% - не смотрят, объясняя это отсутствием необходимого уровня, высокой скоростью речи актёров и огромным количеством незнакомых слов.

В тройку самых популярных телесериалов, просмотренных опрошенными студентами, вошли такие сериалы, как The Big Bang Theory (Теория большого взрыва) – 33%, Friends (Друзья) – 20%, Supernatural (Сверхъестественное) и House MD (Доктор Хаус) – 13%. Среди других телесериалов, упомянутых студентами, были: Dexter (Декстер), The Flash (Флэш), Arrow (Стрела), Sherlock (Шерлок), Misfits (Отбросы), Skins (Молокососы), Lie To Me (Обмани меня),

Breaking Bad (Во все тяжкие) и другие.

Все студенты подтвердили, что им понравилось смотреть телесериалы в оригинале, потому что:

- можно слышать реальные голоса актеров, лучше понимать персонажей, чувствовать их эмоции, погрузиться в атмосферу сериала;
- пополняется словарный запас;
- при переводе меняется смысл некоторых фраз;
- не нравится озвучка, которую делают наши студии;
- интересно было сравнивать озвучку и оригинал;
- не нужно ждать по 2-3 дня перевод (если говорить о выходе премьерных серий), можно смотреть онлайн в прайм-тайм вместе с носителями языка.

Студентка 3 курса факультета журналистики Дарья Борзенкова прокомментировала свой ответ так: «Все фильмы и сериалы я смотрю на языке оригинала, независимо оттого, знаю ли я хотя бы минимум сам язык. Смотрю как на английском, так и на норвежском, на японском. Мне очень нравится смотреть на языке оригинала! Только так можно увидеть настоящую игру актёра. Когда слышишь реальный голос, настоящую интонацию — абсолютно другие ощущения от просмотра. Как я заметила, русская озвучка в 99% случаев не даёт той интонации и выражения, нежели оригинал».

Большинство опрошенных смотрят телесериалы с субтитрами (кто-то с русскими, кто-то с английскими). Несколько человек отметили, что смотреть в оригинале сложно, так как мешает языковой барьер, нужна большая концентрация внимания, и от этого быстро устаешь, появляется желание переключиться на что-то более простое.

Почему же именно телесериалы являются эффективным способом изучения иностранного языка? Во-первых, серии, как правило, короткие, длятся по 20-30 минут (в отличие от полнометражных фильмов). Это удобно, когда нужно проработать серию несколько раз. К тому же, за короткий период времени легче добиться максимальной концентрации внимания. Во-вторых, в сериалах много разговорной речи, сленга, жаргонизмов, которые вы не узнаете из академических учебников. В сериалах речь живая, максимально приближенная к обычной речи native speakers (носителей языка). Это полезно, если вам предстоит поездка в другие страны и общение в реальной языковой

среде. В-третьих, многие сериалы, особенно самые популярные, являются комедиями, а понимать и чувствовать юмор лучше всего на языке оригинала. При переводе, как правило, юмор, ирония, сарказм, заменяются переводчиками на что-то более понятное русскоязычному читателю, и оригинальная атмосфера сериала утрачивается. В-четвертых, вы можете изучать не только язык, но и особенности другой культуры. Например, в телесериале Friends (Друзья) отлично показаны традиции празднования Дня Благодарения.

Можно дать следующие рекомендации для просмотра телесериалов. Если вам очень сложно понимать английский язык на слух, начинайте с просмотра сериалов с русскими субтитрами. Конечно, это не самый оптимальный вариант, так как вы находитесь в пространстве двух языков одновременно. Но для начала, для снятия психологических трудностей, этот способ подойдет. У вас будет нарабатываться новая лексика, вы будете слышать оригинальные голоса и интонации актеров. Далее следует переходить на просмотр с английскими субтитрами. Так вы будете не только слушать английскую речь, но еще и читать. Но и этот вариант тоже не является оптимальным, так как в реальном общении с носителями языка никто вам субтитры не напишет. Поэтому, после нескольких месяцев адаптации, следует переходить на просмотр в оригинале без всяких субтитров. Вы будете учиться на слух выявлять незнакомые слова и пытаться понять суть сказанного из контекста. Следует настроиться на то, что первое время у вас не будет высокого процента понимания. Но это естественно – ведь любому ребенку требуется несколько лет после рождения, чтобы научиться свободно говорить на родном языке. После нескольких лет терпеливого просмотра телесериалов на языке оригинала вы сможете свободно общаться на иностранном языке.

Для увеличения словарного запаса можно еще посоветовать такой способ: сначала посмотреть серию с английскими субтитрами, перевести новые слова и выражения и занести их в словарь. Это даст вам возможность выучить незнакомые слова в контексте. Потом посмотрите серию уже без субтитров и проверьте, все ли понятно. Спустя несколько дней посмотрите серию еще раз, чтобы убедиться, что вы запомнили новый лексический материал. Постарайтесь использовать понравившиеся фразы в разговорном общении. Ваш труд будет вознагражден повышением уровня знания языка только при условии, что

вы будете активно применять полученные знания. Разговаривайте и пишите на английском языке как можно чаще и пытайтесь вставлять в свою речь новые слова и фразы, почерпнутые из телесериалов. И тогда изучение английского станет для вас не только упорной работой, но и огромным удовольствием.

### **Литература:**

1. Изучение английского по фильмам и сериалам [Электронный ресурс]. URL: <http://englex.ru/how-to-learn-english-by-films-and-tv-series/>
2. Орлова К. Просмотр сериалов как способ изучения английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://geektimes.ru/post/288086/> (дата обращения: 12.05.2017).

**С.О. ВАНИСОВ**

магистрант, Харьковский государственный  
технологический университет

**Г.В. САДОВНИЧИЙ**

к.тех.н., директор ООО «Подсолнух», г. Харьков

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования корпоративной культуры студентов по направлению обучения «менеджмент». Цель современного профессионального образования студентов заключается в подготовке компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда и успешного в построении профессиональной карьеры. Современные работодатели отдают предпочтение выпускникам вузов, владеющим основами корпоративной культуры отрасли.

**Annotation.** The article deals with the problems of formation of corporate culture of students in the direction of training "Management". The purpose of modern professional education of students is to prepare qualified specialists, competitive on the labor market and successful in building a professional career. Modern employers prefer graduates who owns the fundamentals of the corporate culture industry.

**Ключевые слова:** корпоративная культура, компетентный специалист, профессиональная карьера.

**Key words:** the corporate culture, qualified specialist, a professional career.

Цель современного профессионального образования студентов заключается в подготовке компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда и успешного в построении профессиональной карьеры. Современные работодатели отдают предпочтение выпускникам вузов, владеющим основами корпоративной культуры отрасли. Молодые специалисты, у которых сформированы представления о ценностях сферы профессиональной деятельности, быстрее включаются в работу, а период их адаптации значительно сокращается.

В современной образовательной политике ключевым понятием является «качество образования». На наш взгляд, такая тенденция во многом объясняется:

- усилением роли образования в социально-экономическом и культурном преобразовании общества;
- расширением образовательного пространства до общеевропейского и мирового уровней;
- усилением международной мобильности студентов и преподавателей;
- интернационализацией рынка труда, которая обуславливает необходимость взаимного доверия к качеству конкретного высшего образования и др. [1, С. 14].

При этом основными стратегическими направлениями повышения качества образования являются:

- обеспечение и повышение качества образования выпускников, адекватного современному уровню научного знания;
- подготовка конкурентоспособных специалистов высшего звена с учетом национально-региональных потребностей;
- повышение престижа вуза и его роли в региональном образовательном пространстве;
- вовлечение педагогического сообщества вуза, включая студентов, в процесс непрерывного повышения уровня качества образования;
- создание условий для перехода к новому уровню управления вузом на основе современных информационно-коммуникативных средств и технологий;
- расширение сотрудничества с ведущими российскими и зарубежными вузами;

– поощрение усилий преподавателей, студентов и сотрудников вуза, направленных на повышение качества образования и др. [1, С. 24].

В условиях глобализации экономики и теснейшего переплетения информационных потоков корпоративная культура превращается в основной производственный фактор. Она становится универсальным средством профессиональной, производственной жизни и без которого нельзя обойтись ни в одной сфере деятельности человека. Сегодня наши студенты – будущие управленцы-экономисты, специалисты в области антикризисного управления – должны обладать системой ценностей основанной на принципе «профессионализма во всем». Данное правило – кредо любого профессионала данной области.

В настоящее время обучающаяся в профессиональных образовательных учреждениях молодежь в связи с двадцатилетним периодом изменившихся социально-политических и экономических условий обрела немало новых по сравнению с их предшественниками социально-личностных качеств. Педагоги и родители отмечают более высокую решительность современных молодых людей в выборе своего образа жизни, более объемное понимание ими своих прав, высокий уровень освоения ими информационных технологий, их более высокую уверенность в себе и т.п. [1].

Вместе с тем, у многих современных молодых людей значительно снизилось чувство ответственности за качество своей профессиональной деятельности, чувство чести и достоинства, понимание ими нравственного долга, проявление у них совестливости, сочувствия, взаимопомощи и других нравственных качеств. Учитывая отмеченные особенности социально-личностных качеств молодежи, становится особенно важным возрождение тех результатов образованности молодых людей, при которых их нравственные чувства вновь могли бы проявляться по отношению ко всему сущему в природе и обществе. Результатом профессионального образования молодежи вновь должно стать ее нравственное отношение к труду и здоровому образу жизни, к знаниям и профессионализму, к оптимальному использованию времени, к собственности, к деньгам, к бедности и богатству, чтобы нравственность вновь стала в представлениях молодежи важнейшей социальной ценностью [1]. Для каждого современного молодого человека, как и для человека любого возраста и любого со-

циального статуса, важно научиться применять нравственные оценки по отношению к самому себе.

Общекультурные компетенции являются важной составляющей в жизни каждого отдельного человека и понимаются как реализация многогранных возможностей, разворачивающихся во взаимодействии различных навыков, способностей, мотиваций и установок.

Основой развития корпоративной культуры менеджера является социальное восприятие действительности. Именно через взаимодействие у обучающихся развивается солидарность по отношению к своим партнерам. Коммуникативная компетенция рассматривается нами как ключевая компетенция, которая развивается наряду со специальными компетенциями в образовательном процессе «в контексте через рассмотрение предметного содержания и вместе с этим через освоение предметных компетенций культивируются ключевые компетенции» (в том числе и социальные компетенции) [2, С. 34]. Таким образом, развитие общих компетенций происходит в процессе обучения.

Современная теория и практика высшего образования показывает, что движение за новое качество образования диктует необходимость формирования корпоративного сознания у преподавателей, студентов и сотрудников вуза. Анализируя последние тенденции в образовательном процессе можно сделать вывод о том, что главные проблемы современного вуза видятся не столько в недостатке инвестиций, сколько в качестве персонала, организации труда, то есть в комплексе вопросов, тесно связанных с корпоративной культурой, корпоративным «духом» вуза. Реализация принципа корпоративной этики в условиях вуза есть этика «единой семьи», когда:

- интересы одного ее члена дороги всем, потому что все взаимозависимы друг от друга;
- корпоративный дух вуза есть не только на словах, но и на деле, когда каждый член вузовского сообщества ощущает заботу, поддержку и уважение со стороны всех его участников;
- каждый учится и работает так, чтобы дело вуза процветало;
- каждый борется за доброе имя, достоинство и благополучие вуза;
- в каждом сотруднике живет дух его причастности и даже со-владельчества к проблемам вуза;
- каждый член корпоративного сообщества вуза чувствует, что

его не обманывают, что экономика вуза прозрачна для каждого сотрудника;

- самоотдача каждого сотрудника, который поднимает престиж вуза, поощряется;

- каждый студент и преподаватель чувствует, что корпоративное сообщество вуза его ценит, тогда он будет еще больше ценить такое отношение к нему, и еще больше будет стараться;

- каждый член корпоративного сообщества вуза по-хозяйски относится к делу, осознает, что может потерять и чем должен дорожить;

- студентам и преподавателям не приходится отстаивать свои права, потому, что никто их не нарушает, наоборот, корпоративное сообщество проявляет заботу о том, чтобы предоставить каждому свои права и охранять их от нарушений и др. [4]

Механизм формирования корпоративной компетенции студентов включает выявление образа корпоративной культуры того профессионального сообщества, в котором будут работать выпускники, и формирование у студентов корпоративных ценностей и норм профессионального сообщества и корпоративной компетенции в целом.

Особое значение тут приобретает группа социальных компетенций, которые демонстрируют конкретное поведение обучающихся. К этой группе следует отнести «коммуникативные способности», «способность к кооперации» и «разрешение конфликтов». Данные аспекты социальной компетенции являются взаимозависимыми, «дополняют друг друга и не могут рассматриваться в изоляции, сочетая в себе знания, действия, навыки, мыслительные процессы и отношения. [1]. Кооперация и умение работать в команде имеют решающее значение для успешной совместной деятельности. Напряжения, возникающие у обучающихся, следует разрешить посредством успешного разрешения конфликтов, принимая на себя социальную ответственность за активное осуществление учебных заданий; действия обучающихся должны способствовать межкультурному взаимопониманию [10]. В современном Гессенском стандарте образования сотрудничество и совместная работа представляется через ряд положений: «обучающимся необходимо построить крепкие отношения с другими, уважать существующие социальные нормы и продуктивно работать вместе над предложенными заданиями, активно обмениваются идеями и мыслями, раз-

вивать командную деятельность». [2]. Личность преподавателя играет решающую роль для построения хорошего и компетентносто-ориентированного занятия, чтобы способствовать плодотворному овладению профессиональных и ключевых компетенций. Методы обучения, основанные на принципах кооперации, разрешения конфликтов, развивают социально-компетентное действие и преподаватель должен:

- 1) сам быть достаточно компетентной личностью;
- 2) демонстрировать собственное компетентностное социальное поведение;
- 3) помочь преодолению трудностей в процессе приобретения компетенций на занятиях [7, С. 17].

Корпоративный дух вуза – это «кодекс корпоративной этики, которому следуют все члены сообщества вуза» [2]. Качество вуза определяют студенты, а качество подготовки студентов определяется качеством преподавателей. Если в профессиональных знаниях и умениях студентов нет творческой составляющей, значит, весь учебно-воспитательный процесс в вузе нельзя признать успешным. При этом значительные резервы в развитии у студентов творческих начал заключены в студенческой науке. Совместная работа с преподавателями (учеными) дает студенту бесценные уроки, порождает стремление оправдать оказанное доверие, победить в научном соревновании, осуществить процесс саморазвития, самореализации в соответствии с заложенными в нем ресурсами [2]. Отношения, которые складываются в системе сотрудничества, как правило, двухсубъектны: «студент – научный руководитель» и «студент – творческое сообщество», в котором заслушивается доклад, происходит обсуждение или апробация идей, задаются вопросы, то есть идет творческое взаимодействие участников этого сообщества, проверка на прочность их позиций, стимулируется мыслительный процесс. Анализ практики организации студенческого сообщества и научно-исследовательского центра КСЭИ позволяет сделать вывод, что успех здесь приходит тогда, когда основными составляющими в работе являются следующие этапы:

– научно-иницирующий этап, задача которого заключается в подготовке концепции обучения в рамках корпорации, подборе и стимулировании научно-педагогических кадров, разработке приоритетных направлений исследования;

– научно-информационный этап, создающий условие для получения субъектами сообществ соответствующей информации о научных мероприятиях, исследованиях внутри вуза и вне его;

– научно-организационный этап, задачей которого является подготовка и проведение научно-практических конференций, научных семинаров и кружков, клубов, создание условий для публикации студентами научных статей;

– научно-стимулирующий этап, обеспечивающий систему моральной и материальной поддержки студентов и преподавателей, в том числе проведения конкурсов работ, проектов на основе корпоративности. [2]

Сотрудничество в группе предоставляет возможность коммуницировать с другими представителями команды, представлять индивидуальную позицию, согласовывать последовательные шаги в проведении того ли иного научного исследования, способствующими совершенствованию коммуникационной и корпоративной культуры, и формирующими социально-культурную отзывчивость. Под корпоративными формами преподавания следует понимать такие формы организации деятельности, при которых совместное выполнение учебного задания с внедрением деловых ситуаций, видеосюжетов, интерактивных методов обучения, что вызовет высокий уровень сплоченности группы, получение новых навыков и умений участниками одной группы с целью повышения эффективности работы каждого студента во всей группе и в отдельности для каждого студента. Работа в партнерстве с другими участниками обучения «накладывает определенные обязательства, стимулирующие изучение поставленной проблемы в группах подразумевает использование корректных и уместных слов и словосочетаний, понимание собеседника для успешной коммуникации» [3, С. 8]. Корпоративные формы направлены на обучение группы достаточного уровня сплоченности, в которой ее члены объединены общностью целей, ориентируются на единые ценности, качественно осуществляют групповое взаимодействие [1]. Таким образом, успех корпоративной работы зависит от профессиональных и личностных качеств преподавателя, а также от желания и намерения студентов работать совместно и сплоченно. Группе необходимо обладать важнейшими качествами для коллектива или студенческого общества, в котором «корпоративные интересы являются доминиру-

ющими по отношению к интересам социального целого» [2, С.7].

Умение работать в группе развивается в процессе совместной деятельности. Таким образом, успешное партнерство возможно при взаимной поддержке и готовности оказать помощь. Высокий уровень социальной ориентации в свою очередь способствует развитию взаимовыручке.

Плодотворное сотрудничество может быть достигнуто только в том случае, когда все члены команды готовы взять на себя ответственность за выполнение общей задачи. Убежденность всех участников корпорации в оказании помощи своему коллеге усиливает ответственность за выполнение группового задания. Мотивация играет для студентов немаловажную роль.

Мы предполагаем, что при высокой мотивации улучшится качество работы.

Таким образом, корпоративные формы работы обеспечивают эмоциональность занятия, а также ассоциативные связи учебного материала с переживаемыми на занятии позитивными эмоциональными состояниями, возникновению которых способствует соответствующая фоновая информация. Содержательное и эмоционально насыщенное занятие способствует развитию коммуникативной компетенции и носит деятельностный характер, что обеспечивается взаимодействием речевых и неречевых действий, а также зрительных и слуховых представлений [2].

Подводя итоги всему сказанному, хочется, отметить, что молодой специалист проходит через определенную процедуру организационной социализации и адаптации, в ходе которой он усваивает основные элементы корпоративной культуры организации. Процесс интеграции специалиста в корпоративное сообщество сугубо индивидуален и зависит от степени сформированности у него корпоративной компетенции. Корпоративная компетенция формируется в период профессионального обучения в вузе, так как именно в это время происходит становление готовности будущего специалиста к дальнейшему обогащению и развитию своего потенциала в данной области, обеспечивает человеку определенные стартовые возможности. Корпоративная компетенция – это личностное качество, обеспечивающее интеграцию личности в корпоративное сообщество [5]. Сформированная корпоративная компетенция позволяет удовлетворять интере-

сы будущего специалиста в повышении своих конкурентных преимуществ на рынке труда путем приращения знаний, умений, навыков, полномочий, формирования ценностей и норм поведения той профессиональной сферы, в которой он будет работать по окончании вуза.

#### **Литература:**

1. Акимова О. Б., Франц А. С. Корпоративная культура образовательных учреждений: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 9 – 10 февраля 2012г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос.проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2012. 200с.
2. Ахметшина Ю.В. Педагогические основы корпоративного обучения студентов в процессе совершенствования иностранного языка// Интернет-журнал Науковедение. № 2 (21). – 2014.
3. Гапонова Г.И. Григорьева Е.А. Педагогические условия формирования корпоративной культуры у студентов направления «менеджмент» по профилю «Управление человеческими ресурсами».
4. Гапонова Г.И. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития студента в контексте современных требований рынка труда/Теоретические и практические проблемы современного образования// материалы Международной научно-педагогической конференции. – Краснодар: КСЭИ, 2012-235 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский. Москва: «Академия», 2006.
6. Тимирясов В.Г. Корпоративная этика - залог успеха / В.Г. Тимирясов // Студенчество. Диалоги о воспитании. - 2004. - № 4. - С.2-3.
7. Хмелева О.Г. Социокультурные аспекты обучения учащихся начальной школы на основе диалога культур // Образование и взаимодействие культур. Сборник научных трудов. – Вып. 2. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. - 137-145.
8. Франц А. С. Корпоративная культура учреждений профессионального образования: курс лекций / А. С. Франц. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011.

**А.А. ВОРСКАНЯН**

к.пед.н., ст.преподаватель кафедры общей педагогики,  
Ереванский государственный университет

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация.** В статье автор обсуждает актуальные вопросы формирования у педагога наиболее оптимальных и эффективных способов и приёмов осуществления педагогической деятельности, обеспечивающих высокую её результативность, что подразумевает под собой становление его индивидуального стиля, который способствует эффективности педагогического воздействия на учащихся, раскрытию индивидуального потенциала каждого обучаемого.

**Annotation.** In this article, the author discusses the current issues of the formation of the teachers most appropriate and effective methods and techniques implement teaching activities, providing high its performance, implying the formation of his individual style, which contributes to the effectiveness of pedagogical influence on students, the disclosure of individual potential of each student.

**Ключевые слова:** стиль педагогической деятельности, индивидуальный стиль, педагог, стиль, учащийся, индивидуальность.

**Keywords:** style of pedagogical activity, personal style, teacher, style, student individuality.

Актуальность предмета изучения определяется тем, что деятельность педагогов высоко оценивалась человеческим обществом во все времена, т.к. главное предназначение педагога – это приобщение подрастающих поколений к ценностям культуры его народа и всего человечества. Характеризуя обучение как источник развития ученика, Л.С. Выготский роль педагога видел не в том, чтобы толкать и двигать, а в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать, вести вперед развитие. Этому способствуют эффективная педагогическая деятельность и общение.

По определению известного педагога И.Ф. Козловой, педагогическая деятельность есть «сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений (а не детей) – родителей, учителей, школы, других воспитательных учреждений, направленная на осуществление и осуществляющая руководство процессом воспитания детей». [1]

По мнению Е.А. Климова, педагогическая деятельность учителя, как и любая другая деятельность, характеризуется определённым сти-

лем. Именно Е.А. Климов ввел понятие «индивидуального стиля деятельности». Под индивидуальным стилем деятельности Климов понимал “индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и обеспечивает достижение успешных результатов деятельности”. [2]

Стиль педагогической деятельности, отражая её специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль её субъекта – учителя. Как считает Е.А. Климов, стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трёх факторов:

- 1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя (индивидуально-типологические, личностные, поведенческие);
- 2) особенностей самой деятельности;
- 3) особенностей учеников (возраст, пол, статус, уровень знаний).

Стиль педагогической деятельности в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Проблему развития индивидуального стиля деятельности педагога изучали многие отечественные специалисты, среди них: А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.В. Кузьмина, В.И. Загвязинский и др.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой.

А.К. Марковой и А.Я. Никоновой выделены содержательные и формально-динамические характеристики индивидуального стиля деятельности педагога. Индивидуальный стиль педагогической деятельности ученые рассматривают как устойчивое сочетание:

- мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации – учителя на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса;
- целей, проявляющихся в характере планирования деятельности;
- способов ее выполнения;
- приемов оценки результатов деятельности.

Содержательные характеристики определяют такое качество учителя, как методичность или импровизационность. В динамических характеристиках проявляется индивидуально-личностные черты педагога - рассудительность или эмоциональность. [3]

Обсуждая проблему изучения стиля педагогической деятельности, обращаясь к анализу психолого-педагогической литературы, нами выявлено, что одаренный, творческий человек – это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности ребенка. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и несомненно является индивидуальностью. [4]

Так же в конце XIX века П.Ф. Каптерев, выдающийся русский педагог и психолог, показал в своих исследованиях, что одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются личностные качества учителя. Он указал на необходимость наличия у учителя таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, причём особое внимание он уделял остроумию, ораторским способностям, артистичности. К важнейшим качествам личности учителя можно и нужно отнести готовность к эмпатии, т.е. к пониманию психического состояния учеников, сопереживанию и потребность к социальному взаимодействию. Также большое значение придаётся педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности. [5]

При рассмотрении качеств педагога как субъекта деятельности исследователи как бы разграничивают профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные. К важным профессиональным качествам педагога А.К. Маркова относит: эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия, причём все эти качества в данном контексте понимаются только в педагогическом аспекте (например, педагогическая эрудиция, педагогическое мышление и т.д.). Профессионально-значимые качества личности учителя у А.К. Марковой близки к понятию «способность». Например, «педагогическая наблюдательность – способность по выра-

зительным движениям читать человека, словно книгу». [5]

Таким образом, можно сделать вывод, что интегративным показателем эффективности процесса формирования индивидуального стиля педагогической деятельности является профессиональная творческая активность учителя, т.е. свойственная человеку целенаправленная работа, отмеченная неординарностью, оригинальностью, нестандартностью мышления, чувств, действий и направленная на получение новых существенных свойств, признаков, качеств конечного продукта практического и умственного труда, а также на осознание собственных возможностей во всех проявлениях интеллектуальной, эмоциональной и предметной деятельности. Так же особое значение имеет формирование благоприятного психологического климата в коллективе, который бы способствовал творческой работе педагогов и психологов.

Автором была проведена практическая работа на выявление индивидуального стиля педагогической деятельности с использованием методики А.К. Марковой и А.Я. Никоновой.

Результаты показали, что у шести педагогов, был выявлен одинаковый стиль педагогической деятельности, а именно, рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Обладатели рассуждающе импровизационного стиля владеют очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью. У учащихся педагогов, для которых характерен РИС, интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако деятельность педагогов, у которых был выявлен стиль РИС характерны и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Много времени отводится для ответа каждого ученика. Но если добиться, чтобы ученик детально сформировал свой ответ, что в свою повышает эффективность деятельности педагога, то в то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторые замедленные темпы урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы. [3]

У двух педагогов, из восьми индивидуальный стиль педагогиче-

ской деятельности отличался. Был выявлен одинаковый стиль, а именно рассуждающее-методичный стиль (РМС). Педагоги с РМС обладают многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью. Однако деятельность педагогов с РМС характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся. В результате у учащихся педагогов РМС сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. [3]

На основе полученных результатов были даны рекомендации педагогам согласно методике А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. Для педагогов с РИС необходимо чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем. Проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Сразу и строго требовать тишины на каждом уроке, и в конечном счете не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний. [3] А для педагогов с РМС важно шире применять поощрения хороших ответов, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния учащихся, в конечном счете, зависят и результаты их обучения. Необходимо постараться расширить арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Также можно чаще практиковать коллективные обсуждения, выбирать темы, которые могут увлечь учащихся. [3]

В ходе индивидуальной беседы с каждым из учителей можно сделать вывод, что стиль педагогической деятельности складывается у педагогов исходя из общих требований, предъявляемых педагогу общими стандартами, способностей, которыми должен обладать каждый учитель или воспитатель, а также немаловажную роль играет и личность самого педагога. Необходимо учитывать, что путём повышения личностных и профессионально важных качеств, педагог формирует свой индивидуальный стиль, способствующий эффективности воздействия на учащихся и воспитанников. Поэтому постоянная и непрерывная работа над собой вырабатывает навыки и умения педагога.

**Литература:**

1. Гапонова Г.И. Оптимизация педагогических условий формирования профессионализма в подготовке бакалавров. - Краснодар, 2013.
2. Гапонова Г.И. Формирование ценностного отношения студентов к самоорганизации самостоятельной работы (на примере КСЭИ) // Чрезвычайные ситуации: промышленная и экологическая безопасность. Международный научно-практический журнал. 2015. №1(21). С. 127-133.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.:Юрайт-М, 2001. - 607с.
4. Климов Е.А. // Психология индивидуальных различий. [Электронный ресурс] Тексты // Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.
5. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования: учебник / Немов Р.С. - Электрон. текстовые данные. - М.: Владос, 2007. - 606 с. (537-539)
6. Маркова А. К. Психология труда учителя: [Электронный ресурс] Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
7. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: [Электронный ресурс] Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн. - Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2014. - (Высшее образование). - 333 с. - Док. опубл. не был. - Доступ с сайта ЭБС IRbooks.

**Г.И. ГАПОНОВА**

к.пед.н., доцент кафедры социально-гуманитарных  
и естественно-научных дисциплин,  
Кубанский социально-экономический институт

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В настоящей статье автор представляет психолого-педагогические теории обучения, которые являются основополагающими в педагогической психологии, психологии и педагогике высшего образования.

**Annotation.** In this article the author presents a psycho-pedagogical learning theories that are fundamental in educational psychology, psychology and pedagogy of higher education

**Ключевые слова:** образовательный процесс, теория обучения,

современные концепции образования, ассоциативная психология, гуманистическая психология, самовоспитание, развитие личности.

**Key words:** educational process, the theory of education modern concept of education, associative psychology, humanistic psychology, self-education, personal development.

В современных дискуссиях о проблемах качества высшего образования, о профессиональной подготовке, о профессионализме научно-педагогических работников актуальным и необходимым является обсуждение вопросов о психологических теориях обучения, их педагогической реализации в высшей школе, поскольку эти знания обеспечивают механизм всех методик преподавания. На различных курсах повышения квалификации программы предлагают все больше тем о компетентностном подходе, об образовательных технологиях, об интерактивных методиках. Все это, безусловно, необходимо знать, понимать и внедрять преподавателю в педагогический процесс высшего образования, но, как нами замечено, редко обсуждаемые вопросы на педагогических конференциях - это концептуальные теории обучения, которые помогают осмыслить механизм формирования знаний у студентов.

Преподаватели высшей школы продолжают говорить: «Мы даем знания»...Сразу же хочется обратить их внимание на теорию Л.Я. Гальперина, Л.С. Выготского о механизме формирования со-знания и знаний, чтобы рассуждать об этом.. В исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.Я. Гальперина была показана зависимость развития психических процессов от характера и строения различных типов ведущей деятельности, поэтому можно парировать: знания не даем, а создаем условия для их образования.

В настоящей статье, понимая ограниченность возможности вести дискуссии, мы предлагаем обсудить лишь основные идеи, традиционно сложившиеся в педагогике и психологии, раскрывающие суть теории обучения.

И так, образовательный процесс, начиная со второй половины XVIII века, становится объектом теоретического педагогического и психологического осмысления. Можно выделить несколько психологических направлений, формулирующих основные положения теории обучения. Отличия между теориями определяются тем, как понимает-

ся природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса. Это актуально и для сегодняшней практики в высшей школе.

1. До конца XIX века господствовала **ассоциативная теория**. Хотя само понятие ассоциации, ее видов было введено еще Аристотелем в древности, но признание ассоциаций как основы обучаемости было обозначено представителями ассоциативной психологии [3].

Причины образования ассоциаций, представлений или идей в дальнейшем рассматривались Дж. Ст. Миллем, который утверждал, что «наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации». Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, ассоциации по смежности — совпадение по месту или времени, причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены «длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени», привел к выводу, что эти законы являются ни чем иным, как *«перечнем условий лучшего запоминания»* (М.С. Роговин). Соответственно запоминание определялось действием законов ассоциации [1, 32].

Ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти: «Движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти» (Е.А. Будилова). Одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения. Утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путем многократного, механического повторения.

2. **Бихевиористские теории** учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только внешние воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Только те реакции организма по-

лезны, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Научение — приобретение индивидуального опыта осуществляется через закрепление навыков — упроченной связи стимула—реакции. Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности.

Торндайк среди факторов научения выделил еще принцип переноса навыка, причем такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. При научении человека важна такая закономерность научения, как «знание результатов». «Практика без знания результатов, как бы она ни была длительна — бесполезна» (Торндайк) [3, 12].

**3. Гештальтпсихология** исходила из понятия «гештальта», целостной структуры, причем «возникновение структуры есть спонтанная, мгновенная самоорганизация материала» в процесс восприятия или припоминания материала в соответствии с действующими независимо от человека принципами сходства, близости, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия. Поэтому главной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, общего, соотношения всех частей целого, причем такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — «инсайта». *Многократное бессмысленное повторение может принести только вред, доказывал гештальтпсихолог К. Коффка, необходимо вначале понять суть действия, его схему или гештальт, а потом уже повторять это действие. Даже обучение путем подражания происходит не методом слепого бессмысленного копирования, а у человека преимущественно «понимание образца предшествует подражательному действию» [4,]. Коффка считал, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть усвоены только с помощью подражания, и ситуация обучения улучшается при наличии четкого образца для подражания.*

**4. Когнитивные теории учения** можно разделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с

процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д. Сущность когнитивных теорий можно выразить в следующих утверждениях:

*Развитие личности связано с развитием познавательных процессов.* Человек — познающее, думающее, анализирующее существо, способное воспринимать, анализировать информацию и принимать целесообразные решения в любых сложных проблемах. Реакция зависит не от самой объективной ситуации, а от того, как воспринял, понял и оценил эту ситуацию человек, от его *субъективной интерпретации ситуации.*

После выполнения реакции человек анализирует, оценивает свои действия, на основе чего в дальнейшем может корректировать интерпретацию ситуации и тип своей реакции. Когнитивный психолог Дж. Брунер подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить *некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос,* выходить за рамки непосредственно полученных знаний. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

- 1) получение новой информации;
- 2) трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач;
- 3) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

5. С позиции **гуманистической психологии** каждому ребенку и человеку присуща потребность к саморазвитию, к самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить научение лишь к внешним воздействиям. Обучение, воспитание, образование обозначают внешние по отношению к самому человеку силы: "кто-то ее воспитывает, кто-то образует, кто-то обучает. Эти факторы как бы надличностные. Но ведь сам человек активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными факторами развития человека

являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование [5].

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогическая психология описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение – лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

#### **6. Концепция развития и обучения Л.С. Выготского**

Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

— детское развитие имеет свой ритм и темп, который меняется в разные годы жизни (год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве);

— развитие есть цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально качественно отличается от психики взрослых;

— закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития;

— закон развития высших психических функций (согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Так, сначала речь — средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию).

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка (Выготский):

— человеческое сознание не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Так, в раннем детстве в центре сознания - находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышле-

ние. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова – обобщения. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение способно перестраивать всю систему сознания («...один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии») [4, 38].

Завершая краткий обзор основных положений психологических подходов к теории обучения заметим, что знание механизмов формирования сознания, учет всех теоретических положений может служить гарантированным успехом в реализации любой методики преподавания в высшей школе.

#### **Литература:**

1. Высшее образование сегодня. - М., 2010, № 12, с. 40-44.
2. Бойцова Н.В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология: научно-практический журнал. – М \: Международная академия акмеологических наук. 2011, №2. с. 15-20.
3. Гапонова Г.И. Обсуждаем качество образовательного процесса в вузе: проблемы и пути их решения. - Вестник академии знаний, № 1- 2012, (с. 50-54), Краснодар, ООО « Просвещение-Юг» - 100с.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2009, № 3 - с. 3-9.

**Т.Ф. ДАЦКО**

Д.филол.н., профессор кафедры иностранных языков,  
Кубанский социально-экономический институт

### **ВАРИАЦИИ ЗНАКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРОДУКЦИИ: МЕТОДИКА ПОЗНАНИЯ**

**Аннотация.** Семиотическая деятельность предполагает отражение через репрезентацию осуществление актов кодирования и декодирования. Смысл сообщения воспринимается не только по его осязае-

тому, но и по символическому содержанию. В креативной фактуре коммуникативных составляющих интерпретируются опосредующие валентные факторы мышления и метафоричности языка. Инокультурный массив информационной продукции инициируется полиаспектным инвариантом категориальных схем и форм социальной семантики.

**Annotation.** Semiotic activity is reflected through the process of encoding and decoding acts representation. The meaning of the message is perceived not only by its tangible, but also symbolic content.

By creative means of communicative components the valence factors of mediating thinking and metaphorical language is interpreted. Inoculture area of information products is initiated by polyaspect invariant categorical schemes and forms of social semantics.

**Ключевые слова:** перцепт, синестетика, диффузность, семиотическая деятельность, коннотация, хронотоп, интеракция, индукция, корреляция.

**Key words:** percept, sinesthetic, diffusivity, semiotic activity, connotation, chronotop, interaction, induction, correlation.

В формате текущего периода жизнедеятельности и в результате мощного развития средств массовой коммуникации наблюдается процесс создания единого информационного пространства, влияющего как на национальный менталитет народа в целом, так и на особенности картины мира отдельного субъекта, благодаря широкой доступности инокультурных информационных продуктов. Расширение и обогащение картины мира образами и сложными искусственными стимулами, не свойственными родной культуре человека, требует от него определенной адаптации к ценностным структурам и знаковому коду коммуникативного сообщения, для того, чтобы информация, заложенная в нем, была воспринята успешно и адекватно. СМИ, стремясь повысить эффективность своих коммуникативных сообщений, создают и постоянно совершенствуют определенный набор технических приемов, символов, знаков и иных способов организации сообщения, обращенный к базовым составляющим национального менталитета. В ходе массовой коммуникации этот специфический «язык СМИ» (например, условность временной последовательности при монтаже фильма) становится доступен, практически, всей аудитории. Вместе с тем, в силу важности эффекта новизны для поддержания внимания, он постоянно обновляется. Отбор и совершенствование этих приемов идет по принципу усиления воздействия: повышения темпа коммуникации, выразительности образов, отбора значимых деталей, обеспечи-

вающих интенсивные апелляции к культурным контекстам, информационную плотность, высокую эмоциональную реакцию на сообщение. Критерий отбора в этом случае — нормативы, присущие традиционной (этнической) культуре респондента. Появление на рынке СМИ большой массы инокультурной информационной продукции вносит в привычную форму кодирования информации много новшеств, которые, с одной стороны, должны вписаться в определенные категориальные схемы, с другой - сами отчасти видоизменяют их.

В силу частого обращения СМИ к элементам художественной коммуникации (символы, метафоры) ясность и однозначность прочтения знаковой информации становится **самостоятельной задачей**. Актуальны как семантика знаков, присущая той или иной общности людей (культуре), так и прагматика, т.е. знаки общения. Кроме того, массовая коммуникация сама порождает специфические формы социальной семантики, такие как имидж (эмоционально окрашенный стереотип, отражающий социальные ожидания определенных групп) и клише, т.е. стереотипные ассоциации, глубоко адаптированные памятью и функционирующие посредством наложения и проекции. Интенсивность использования в МК (массовой коммуникации) знаково-символических элементов значительно выше, чем при любой из форм непосредственной коммуникации. В ситуации незнания знакового кода, информация, заложенная в экранном образе, воспринимается как перцепт, и логические связи между объектами, входящими в экранный образ, восстанавливаются либо, исходя из известного знакового кода (своей культуры), либо — непосредственно из представленного образа. Сила и качество эмоционального воздействия сообщения в этих случаях будут различаться. В структуре коммуникативного сообщения можно выделить вербальные и невербальные элементы, когда вербальное сообщение (текст, доводимый потребителю) содержит аргументацию, апеллирующую к ценностям потребителя, личностным смыслам, социальной желательности и т.д. (затрагивает широкий спектр мотивов, существующих в сознании потребителя). Помимо этого, существенно влияет на информативное содержание сообщения и на эмоционально-оценочные характеристики его восприятия организация невербального сообщения, где этническая специфика может присутствовать в поведенческих невербальных сигналах, использованных при построении рекламного сообщения; в художественных

приемах, образующих ряд, синестетичный задуманному эмоциональному настрою (в образах, имеющих конкретный знаковый смысл), в культуре (метафорах, символах, знаках), в социальной символической, отражающей имидж персонажа или лица, представляющего сообщение.

Не менее значимы при восприятии оферта-продукта коммуникативные нормативы социального поведения, реализуемые человеком, ценностные ориентации, к которым апеллирует сообщение. В работах С. Липсета и Т. Парсонса предложена основа типологии особенностей целеобразования, поведения и межличностных отношений, характерных для того или иного общества (по параметрам): универсализм-партикуляризм (оценка объектов и событий с точки зрения абстрактных идей или конкретного случая); приписывание-достижение (ориентация на действие социального объекта или же на его атрибуты и свойства); специфичность - диффузность родственных связей (широта родства, с которым считаются); нейтральность-аффективность (модель демонстрации аффективных реакций). Отдельным фактором, определяющим успех коммуникации за счет адекватности прочтения эмоционального сообщения и, отчасти, информативных знаков, можно считать невербальные проявления активности человека, которые, как указывает ряд авторов (К. Изард, М. Аргайл, В.В. Лабунская, В.С. Агеев), способны сигнализировать субъекту о состояниях и характеристических особенностях коммуникатора только в том случае, если за этими признаками стоит определенный социально-психологический опыт общения.

Невербальное поведение выполняет также функцию обеспечения эмоционального принятия коммуникатора, консолидации партнеров по общению. Культурная адекватность невербальных проявлений обеспечивает не только верное понимание смысла сообщения, но и восприятие коммуникатора как «своего», доверие к нему и к сообщаемой им информации. Можно ожидать, что от близости культурных сценариев и нормативов невербального поведения будет прямо пропорционально зависеть эмоциональная оценка и интерпретация коммуникативной установки инокультурного коммуникативного сообщения. На конкретных примерах рекламных коммуникаций наглядно видны различия парадигм традиционного сознания. К. Веркман проанализировал психологические апелляции товарных знаков ряда стран. Реклама сигарет (мотивация соответствия идеалу мужского по-

ведения) в ФРГ обращена к таким ценностям, как исключительность товара, романтические ассоциации, символы грубости. Самой негативной характеристикой является отсутствие в них какой - бы то ни было беззаботности, атмосферы веселья. В рекламе сигарет США используется подчеркивание индивидуальности, ассоциации с индейцами как знак уважения к индейцам, которые были первыми в истории курильщиками. Этот факт соотносится с выявленным К. Юнгом индейским прототипом американского мотива героя. Автомобильная реклама (обращение к идеалу мужского поведения и статуса) в Великобритании пробуждает романтические чувства. Здесь используются ассоциации с животными (автомобиль «Ягуар») и создается атмосфера избранного общества, чему способствует частое упоминание главы фирмы. Реклама США апеллирует к утилитарным достоинствам, техническим характеристикам и социальному статусу. Характерно избегание употребления имени основателя компании, потому что это намекает на династию, а это не соответствует психологии американцев.

В ходе восприятия продукта кросскультурной коммуникации позитивно воспринимаются совпадения и негативно - расхождения в традиционных культурных нормативах, системах ценностей, нормах формирования метафоры, а именно: на когнитивном уровне (логика аргументации и принципы организации образа) наиболее адекватно будет воспринята реклама, выполненная в европейской и восточной культурных традициях - в противоположность американской, а на эмоциональном уровне (норматив эмоциональных апелляций, оценка «свой-чужой») - эстетическая концепция, специфика игровой традиции, европейская - в противоположность восточной и американской. На поведенческом уровне (элементы «культурнообусловленных сценариев», адекватность интерпретации невербального поведения) наиболее близким окажется европейское рекламно-коммуникативное сообщение, а далеким - американское. Оценка рекламы, выполненной в восточной культурной традиции, может быть амбивалентной или противоречивой. Сообщение, получаемое потребителем – это не просто набор слов, но и культурный смысл, связанный со словами, с изображением, поскольку такие аспекты потребительской культуры, как пол, социальный статус, национальность обладают определенным ассоциативным смыслом. Семантический формат сообщения воспри-

нимается не только по его осязаемому, но и по символическому содержанию, что, в свою очередь, базируется на анализе взаимосвязей между знаками, символами и означаемым.

Знак – любой объект, содержащий смысл, изображение, объекты, слова, звуки и т.д. Символ – сенсорный образ знака, ментальное восприятие знака или изображения. Означаемое – абстрактное понятие, образ, активируемый знаком в памяти. В психологическом аспекте отношения знака к обозначаемому скомбинируются следующим образом:

- объективное содержание знакового образа - реальные, исторически выработанные нормы общественной действительности;
- идеальное содержание знакового образа - отражение объективного содержания в общественном сознании;
- субъективное содержание знака - отражение «идеального содержания в той мере, в какой субъект приближается в своей индивидуальной деятельности к объективному содержанию.

Означаемое – коннотация, общепринятое первого порядка. Существует смысл второго порядка, или денотационные значения, представляющие собой в целом согласованную и общепринятую точку зрения. Именно такие указывающие значения, общепринятые смыслы изображений и слов могут использоваться в марочных коммуникациях в качестве мифов, понимаемых как действенные способы кодирования и декодирования истинного, имплицитного смысла рекламных сообщений.

Метафоры и образы. Метафоры являются универсалиями сознания, метафорическое видение мира психологи склонны связывать с генезисом человека. М. М. Бахтин отмечал, что ввел термин «хроно-топ» в науку «почти как метафору». Многие удачные научные термины – метафоры: «внутренняя форма», «культурная коннотация» и т.п. Общеизвестно, что функция любого тропа состоит в образовании некоторого нового понятия и любой троп как иносказание (в самом широком понимании этого термина) возбуждает сеть ассоциаций, сквозь которую действительность, воспринимаемая сознанием, воплощается в языковой форме. Ассоциативный сценарий, формирующийся в процессе адаптации тропов метафоры, метонимии, гиперболы дает основание усматривать сходство или смежность гетерогенных сущностей, устанавливать их аналогию. Такая композиционность обоснована,

прежде всего, форматом элементов физически воспринимаемой действительности, невидимым миром идей и страстей, а, также, различного рода абстрактных понятий, создаваемых в процессе восхождения от умозрительного, абстрактного представления о действительности к конкретному ее постижению. Существуют достаточно общие принципы, в соответствии с которыми сознание человека, антропоцентрическое по своей природе, организует непредметную действительность по аналогии с пространством и временем мира, данного в непосредственных ощущениях. Так, пространственные координаты осмысляются как высокое или низкое в человеке, то, что впереди осознается как будущее, оставшееся позади как прошлое. Физическая ориентация человека в мире служит основой для того описания мира, которое закреплено в языке. По антропоцентрическому канону создается та наивная картина мира, которая находит выражение в самой возможности мыслить явления природы или абстрактные понятия как опредмеченные константы, как лица или живые существа, обладающие антропоморфными, зооморфными качественными, динамическими ценностными свойствами. Например, рус.: Дождь идет; англ.: It rains. Здесь необходимо отметить, что языковая картина мира создается красками так называемой конкретной лексики и опредмечиванием процессуальных значений, а также использованием синтаксических конструкций, изначально отображавших отношения между элементами предметно воспринимаемой действительности, в том числе и лицами как производителями физических действий.

Языковая картина мира - это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возник в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мере в актах коммуникации. Факторная схема метафоры (языковая картина мира) репрезентативна тем, что используемые при формировании понятий вербально языковые, образные ассоциации и технические средства языка не исчезают бесследно, а придают этим понятиям именно языковую окраску, входящую в их содержание в форме различного рода относительно устойчивых коннотаций, указывающих на языковой источник формирования гносеологического образа, привязывая его, тем самым, к данному языку. Языковая картина мира, оснащенная метафорами, может угасать, не может долгое время сохраняться (например, «родиться под счастливой

звездой»), однако это не мешает объективному отображению действительности, поскольку эта картина узнается именно как картина и, как всякая метафора, расшифровывается. Эта расшифровка не составляет особой трудности, особенно в тех случаях, когда метафора оперирует обычными для носителей данного языка ассоциациями, тем более, что слова и сочетания слов, как краски для этой картины, реализуются в текстах, отображающих достаточно крупные фрагменты мира и его концептуальной модели.

По существу метафора является моделью, выполняющей в языке ту же функцию, что и словообразовательная модель, но только более сложную и к тому же действующую скрыто и нестандартно. Синтезирующий характер метафорических процессов связан с целеполагающей деятельностью ее субъекта творца метафоры. Эта деятельность ориентирована не только на заполнение понятийных лакун и номинацию, но и на прагматический эффект, который метафора вызывает у реципиента. В свою очередь фактор адресата обязывает создающего метафору прогнозировать ее понимание при выборе тех признаков подобия в уже названной реалии и той реалии, которая получает это имя. При этом создатель метафоры апеллирует к образно ассоциативным комплексам этих реалий.

Оперирование с образными сущностями не может не привнести в метафоризацию субъективности их восприятия, не внести в новое значение следов того вспомогательного образа, который ассоциируется с буквальным значением переосмысляемого слова или сочетания. И это передает в новое значение рефлексы человеческого фактора, ярче всего проявляющиеся в самом отборе исходного значения.

Метафору можно рассматривать как модель, смыслообразования на основе лингвологической грамматики с привнесением в эту модель тех компонентов, которые дополняют ее сведениями о гипотетичности метафоры и антропометричности самой интеракции, в ходе которой и формируется новое значение. В метафорической интеракции участвуют три комплекса, гетерогенных по своей природе.

Первый комплекс - это основание метафоры как мысль о мире; второй - некое образное представление о вспомогательной сущности, актуализируемое в метафоре только в той ее части, которая соизмерима с формирующейся мыслью о мире, как по содержанию, так и по подобию, соответствующему антропометричности создаваемого пред-

ставления и самой возможностью уподобления на основе допускаемого сходства. Третий комплекс - это само значение переосмысливаемого при посредстве метафоризации имени, играющего роль посредника между первыми двумя комплексами.

Метафоризация начинается с допущения о подобии формирующегося понятия реалии и некоторого, в чем-то сходного с ней, конкретного образно ассоциативного представления другой реалии. Метафора способна создавать новые концепции в области обозначения непредметной действительности.

Такую метафору можно считать гипотетико-когнитивной моделью, имея в виду ее основную функцию: создание новых понятий. Когнитивная метафора приводит к формированию абстрактного значения. Уместно отметить, что идентифицирующая и когнитивная функции - это особенность метафоры в мире знания. Наименования с двойной семантикой конкретной и абстрактной не являются необычными для естественного языка.

Вербальная информация устной и письменной речи обладает очевидным и скрытым смыслом. Слово (вербальный знак) является средством выражения языковой информации. Слово, как и другие знаки, обладает двойственной природой – оно материально и имеет план выражения (денотат), является носителем ментальных значений: смысла (план содержания). Совокупность вербальных, как письменных, так и устных знаков, формирует языковую информацию – текст. На этом фоне контекстуально-информационная деятельность человеческого мозга складывается из образов, закрепленных в сознании как архетипы (гипотетические конструкции и явления сами по себе не познаваемые) и, как следствие, сознание человека закрепляет не сам архетип, а архетипический образ, связываемый с определенным знаком/совокупностью знаков или символом/совокупностью символов.

### **Литература:**

1. Григоренко И.Н. Коммуникативные приемы использования вербальных и паравербальных знаков текстового пространства. Экономика.Право.Печать. Вестник КСЭИ. 2013.№ 1-2 (57-58). С. 23-28.
2. Григоренко И.Н. Концептосфера текста информационного характера. Экономика.Право.Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №4. С. 41-48.
3. Григоренко.И.Н. Гипертекст как проявление текста в интернете. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. №4. С. 146-149.

**В.И. ДЕЙКО**

Студентка, Кубанский социально-экономический институт

**С.А. ОЛЬШАНСКАЯ**

К.психол.н., декан факультета ФДО,  
Кубанский социально-экономический институт

**Р.З. ГАКАМЕ**

Студентка, Кубанский социально-экономический институт

## **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОТРЕБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается потребность личности в физической культуре, а так же ее возникновение и роль в гармоничном развитии личности.

**Annotation.** This article discusses the need of the individual in physical culture, and its emergence and role in the harmonious development of personality.

**Ключевые слова:** физическая культура, потребность, личность, инициации, личная физическая культура, деятельность, культура.

**Key words:** physical culture, need, personality, initiation, personal physical culture, activities, culture.

В современном обществе под физической культурой понимается сумма достижений и творчества для создания и рационального использования специальных средств, методов и условий, а так же для направленного физического развития и совершенствования всех возрастных групп населения, особенно молодого поколения, с целью активного здорового отдыха всего народа. Термин «физическая культура» имеет и более узкие значения: это простой, обязательный школьный курс физкультуры, это индивидуальный уровень человеческих достижений, который использует определенные формы и методы воспитания. Своего рода - это личная физическая культура. Изучение данной темы, а именно : "Роль физической культуры в гармоническом развитии личности" является весьма актуальной, так как ее освещение важно для понимания сущности и перспектив развития методов совершенствования индивидуальной физической культуры человека.

Все нам известно, что простая физическая культура зародилась еще в обществе при первобытно-общинном строе. Так называемая элементарная физическая культура, которая начала формироваться в то время имела коллективный характер и состояла из игр натуралистического, символического и состязательного направления. От рож-

дения и до 10 лет дети не зависимо от пола жили с матерями на одинаковых условиях, а затем распределялись по полу и возрасту, подвергаясь целой системе сложных и нередко кровавых обрядов — инициации. Инициация — это испытание на преодоление страха и боли, голода, жары и холода, это испытание в умении владеть копьем, луком, конем, в силе, ловкости и выносливости, а также в различных единоборствах. Кто выдерживал эти испытания, становился полноправным членом рода, племени и считался взрослым, а тот, кто не выдерживал, был окружен общим презрением и нередко навсегда оставался среди детей. С момента возникновения новых форм введения хозяйства и новых производственных отношений стали формироваться игры и инициации символического характера. Но тут уже подготовка была сложнее и требовала больших усилий. Окружающие условия им в этом помогали, так аборигены Австралии рисовали на песке кенгуру, жители Крайнего Севера — тюленя на льду, песка на дереве и другие мишени. Иногда животное заменяли чучелом, вместо дубин и камней использовали специальные снаряды. Особенно широко использовались средства физической культуры в период военной или племенной демократии, когда в тайных союзах (мужской замкнутой организации) двигательные действия стали отделяться от своей предметной, трудовой первоосновы. Постепенно посвящения в члены тайных союзов усложняются, упражнения регламентируются в религиозной обрядности. Затем бег, метания, прыжки, плавание, борьба, поднятие и переноска тяжестей, верховая езда и езда на колесницах использовались не только в посвящениях, но и на праздниках, в программу которых входили состязательные игры.

Физическая культура, так же, как и общая культура, имеет две части - предметную и личностную. Это значит, что она существует как в виде конкретных материальных реалий, так и в форме индивидуального достояния человека, занимающегося физическими упражнениями. Физическая культура - достаточно сложное общественное образование. В ее содержании можно выделить три самостоятельных аспекта: деятельностный, ценностный и личностный. Результативный аспект физической культуры включает в себя всю совокупность полезных достижений, которые человек приобрел в процессе деятельного использования ценностей физической культуры в своей жизни. К таким полезным результатам можно отнести:

получение двигательных умений и навыков в процессе занятия физическими упражнениями;

умение овладевать новыми движениями в ходе физических занятий;

заметно увеличившуюся физическую работоспособность;

пропорционально развитое телосложение и осанку;

умение применять полученный физический опыт в жизни.

Данный аспект явно отождествляется с понятием «личная физическая культура», т.к. он полностью олицетворен в личности занимающегося в виде его собственного достояния и достижения. Как любое понятие физическая культура имеет свои признаки:

систематические занятия физическими упражнениями, для самосовершенствования;

специальные физкультурные занятия, позволяющие с пользой применить их на практике;

владение определенными двигательными умениями и навыками для решения лично значимых задач.

Недостаток выражения в физкультурно-спортивной деятельности вызывает неудовлетворенность ею, ее результатами, что ведет к ограничению культурного пространства жизнедеятельности. Чем больше и шире круг связей личности в этой деятельности, тем богаче становится пространство ее субъективности, так как она сама начинает творить те общественные отношения, совокупным ансамблем которых является. Деятельностный аспект физической культуры заключается в том, что физическое совершенствование происходит только в результате оптимальной, целенаправленной двигательной активности человека. Причем не любой, а только той, которая осуществляется по законам физического воспитания, т.е. по законам развития силы, выносливости, законам формирования техники движений, законам активного отдыха и т.д. В процессе жизни человек занимается многими видами деятельности, которые в той или иной степени связаны с двигательной активностью и значительными физическими нагрузками. Однако далеко не все они могут быть отнесены к физической культуре. Поэтому сущностным ядром физической культуры можно считать только двигательную активность, связанную с обязательным выполнением физических упражнений. Выполняемые при этом физические нагрузки могут быть разной величины, зависящие от поставленных

задач - восстановить, поддержать или развить свои физические данные. Поэтому только окультуренная полезная и целесообразная двигательная активность, воздействующая положительным образом на психофизическую сферу человека, может быть отнесена к культуре физической. А вот двигательная активность, например, грузчика к физической культуре напрямую не имеет непосредственного отношения, т.к. она имеет целью не развитие самого себя, а выполнение производственного задания, которое может быть достигнуто любой ценой, даже перенапряжением. Подобная ситуация в физической культуре в принципе недопустима и вредна, хотя в спортивной деятельности имеет место. Физкультурная деятельность обязательно содержит двигательный компонент, который в ней, как правило, является преобладающим. Однако деятельность в сфере физической культуры представлена наиболее рациональными формами двигательных действий, имеющими свою конкретную методику занятий. При воспитании скоростных способностей, например, методика будет существенно отличаться от таковой при воспитании общей выносливости практически по всем параметрам. Физкультурная деятельность человека всегда направлена на совершенствовании самого себя в аспекте овладения рациональной техникой упражнения, воспитания физических качеств, формирования правильной осанки, укрепления здоровья и т.д. Цели, лежащие вне самого человека, хотя и могут существовать и решаться параллельно, но ведущими при этом не являются. Все эти признаки в своей совокупности присущи только физической культуре. Для других аспектов человеческой деятельности в полном объеме они не характерны. Ценностный аспект физической культуры представлен обширной совокупностью материальных и духовных ценностей, необходимых для эффективного физического совершенствования человека. Материальные ценности воплощены в физкультурно-спортивных сооружениях (стадионы, бассейны, залы), специальном оборудовании и инвентаре (легкоатлетические и гимнастические снаряды, лыжи, мячи, тренажеры и т.д.), являющихся необходимыми для достижения определенного результата. Духовные ценности физической культуры представлены исторически отобранными и апробированными на практике физическими упражнениями в форме гимнастики, спорта, игры, активных видов туризма и др. Кроме того, к духовным ценностям физической культуры относятся накопленные практикой и наукой специальные

физкультурные знания, отраженные в соответствующих теориях физической культуры и спорта, и содержащиеся в различных методических пособиях, учебниках, монографиях, справочниках достижений, правилах соревнований. При этом важно отметить, что все эти предметные материальные, а также духовные ценности значимы не сами по себе и не для всех, а лишь по мере их вовлечения в сферу физической деятельности людей. Например, бассейн для человека, который не желает в нем заниматься, вряд ли представляет какую-то реальную ценность. Люди же, приобщенные к физической культуре, данные ценности осваивают, с пользой применяют, а по возможности и развивают.

### **Литература:**

1. Жбанков О.В., Петров Д.С. Система контроля психофизического состояния человека как инструмент управления процессом адаптации в спорте и учебном процессе. //Теория и практика физической культуры, 2003. – 2. – С. 20-23.
2. Спортивная и возрастная психофизиология. /Под ред. Е.П. Ильина. – Л.: ЛГПИ, 2011. – 184с.
3. Страх успеха, синдром самозванца, как побороть боязнь стать успешным [электронный ресурс] URL: <http://xn---7sbabkuaucayksiop0b0af4c.xn--plai/chuvstva/strakh-uspekha-sindrom-samozvanca/>
4. Рыбалко А.В., Ольшанская С.А. Проблемы физической культуры и спорта в образовании в современных условиях//Теоретические и практические проблемы современного образования. 2015. С 92-96

**Л.А. ЛАЗАРЕНКО**

к.психол.н., доцент кафедры сервиса и туризма,  
проректор по ВР,  
Кубанский социально-экономический институт

**К.З. ДАВТЯН**

Студентка факультета журналистики,  
Кубанский социально-экономический институт

## **ЛИДЕР СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ: ОБРАЗ, ФУНКЦИИ, СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ**

**Аннотация** Студенческое самоуправление, как одна из многочисленных форм проявления молодежной политики. Особенности качеств и функций лидера студенческой группы.

**Annotation.** Student government as one of the many forms of youth

policy. Features of the qualities and functions of leader of the student group.

**Ключевые слова:** студенческое самоуправление, лидер, студенческая среда.

**Key words:** student government leader, student environment.

На сегодняшний день в Российской Федерации активно ведётся государственная молодёжная политика, которая представляет собой систему мер и законодательных актов по установлению и поддержанию соответствующего общественного статуса подрастающего поколения, а вместе с ним определённого качества жизни самой молодёжи, которая в перспективе станет экономически активным населением. Одной из многочисленных форм проявления молодёжной политики является студенческое самоуправление, проводимое с целью укрепления студенческого общественного движения, наиболее широкого использования потенциала студенчества, а также возможности самореализации молодого поколения во внеучебной деятельности.

Как и в любой организации, студенческому самоуправлению характерен признак иерархичности, то есть наличие уровней соподчинения, между которыми распределяются функции, обязанности и права. Причём данная иерархичность присуща не только системе студенческого самоуправления в целом, но и её отдельным, более узким структурам: советам учебных групп, советам факультетов, студенческим деканатам, учебно-воспитательным студенческим комиссиям и т.д. Для правильной организации такой обширной и масштабной деятельности студенческое самоуправление должно иметь главное лицо, которое будет задавать курс всей группе активистов и их настроению, нацеленности на продуктивную работу.

Далеко не каждый человек по своей натуре является лидером. Это можно назвать чертой характера, которая, как и другие черты, кому-то присуща, а кому-то нет. Только данная черта включает в себя совокупность множественных качеств, и в том случае, если их сочетание близко к идеалу, то можно говорить о лидерских задатках человека, который их имеет.

Существуют явные отличия между лидерскими качествами представителей разных социальных групп, так как разные органы подразумевают работу с различным контингентом людей. Лидер студенческого самоуправления работает, в первую очередь, со студента-

ми, и при ведении своей деятельности должен учитывать этот факт.

В образе идеального лидера студенческого самоуправления условно можно выделить три группы качеств личности:

1. Личные качества лидера.
2. Управленческие и организационные лидерские качества.
3. Психологические и социальные лидерские качества.

Рассмотрим составные части каждой из представленных групп.

Лидер студенческого самоуправления должен являться, в первую очередь, лидером собственной жизни, что относится к группе личных качеств человека. Под этим подразумевается знание самого себя, своих чувств и эмоций, чёткое представление о том, чего ты хочешь, осознание цели своих действий. Вместе с целью рождается мотивация, которая помогает организовать себя, своё время и свои возможности.

Лидером собственной жизни может являться только уверенный в себе человек. Уверенность в собственных силах позволяет нам расширять пределы своих возможностей и приобретать новый жизненный опыт. Она заставляет нас чаще идти на риск, что просто необходимо в креативной среде студенческого развития. Не бояться пробовать новое, проводить кардинальные изменения, чтобы исключить понятие «консерватизма» в студенческой среде. Отсюда можно вынести ещё одно личное качество - умение покинуть зону комфорта. Как правило, зона комфорта определяется привычными шаблонами поведения: к чему человек привык - то ему и комфортно. Это устоявшийся мир, где все знакомо, стабильно и предсказуемо. Но эти понятия не должны быть свойственны лидеру, ведь он, как первооткрыватель, меняет обыденность вокруг себя, ищет что-то новое и тем самым уходит от старого.

Ещё одной неотъемлемой составляющей лидерских качеств является умение слушать других. Лидерами студенческого самоуправления являются, как правило, ещё совсем молодые люди, поэтому они должны понимать, что наличие смекалки и уверенность в себе не делают их специалистами во всех областях сразу. Им стоит прислушиваться к советам и призывам компетентных в той или иной области людей, чтобы их деятельность строилась не на произвольном мышлении, а на обоснованных фактах.

Нравне с умением слушать стоит, безусловно, и умение при-

знавать свои ошибки. Отсутствие данной черты может привести, по меньшей мере, к разладу в коллективе, а в худшем случае – к наступанию на одни и те же грабли и, как следствие, топтание на месте, что противит успешной и деятельной работе студенческого самоуправления.

Умение слушать и признавать свои ошибки напрямую зависимы от самооценки человека. У лидера она не должна быть слишком высокой или, наоборот, низкой. Он должен четко осознавать, что он может, а что нет, и сосредотачивать свои усилия на том, что у него лучше получается.

Активная жизненная позиция – вот ещё одно важное личное качество настоящего лидера. Активную жизненную позицию можно описать, как форму проявления идейно-нравственных установок и отношений, знаний и умений, убеждений и привычек, оказывающую регулирующее воздействие на поведение и деятельность человека. Почему лидеру необходимо наличие именно данного качества? Человек с активной жизненной позицией никогда не будет сидеть, сложа руки, он все время совершенствуется, изучает что-то новое, пытается найти иные области применения своим талантам и идеям. Она характеризуется проявлением храбрости, мужества в борьбе за утверждение новых идей, желанием предать масштабность и общественную значимость поднимаемых нравственных проблем.

Управленческие и организационные лидерские качества отражаются в таких аспектах характера, как страсть к работе и умение зажигать, а также объединять людей.

Как правило, деятельность лидера студенческого самоуправления является безвозмездным занятием, поэтому на данную работу никогда не подпишется не любящий её человек. Лидер студенческого самоуправления должен быть заинтересован в своем деле, что позволит ему поддерживать интерес к работе, увеличивать её эффективность и результативность.

Также в деятельности лидера должны быть исключительно благие намерения. Безусловно, лидер будет обладать качеством манипулирования, но, осознавая это, он непременно должен видеть разницу между полным манипулированием и просто умением направлять в необходимое русло людей в своём подчинении. Нельзя пользоваться своим статусом и особенно перекидывать работу на своих помощни-

ков. Лидер больше всех должен трудиться и на собственном примере показывать, как следует вести работу.

К необходимым психологическим и социальным качествам главного представителя студенческого самоуправления следует отнести готовность поддержать в трудную минуту. Нельзя забывать о том, что студенческое самоуправление подразумевает работу с молодежью, которая, возможно, делает только первые шаги в своей инициативной деятельности. Им требуется помощь, поддержка и поощрение. Председателю стоит учитывать данный факт, чтобы не лишиться своих «последователей». А тот лидер, который никогда не забывает об интересах людей, безусловно, будет пользоваться большим уважением.

Все эти качества помогают лидеру успешно выполнять его функции, которые можно разделить на стратегические, административные и представительские.

Одной из важнейших стратегических функций лидера является координирование и контроль деятельности активов группы студенческого самоуправления. Именно председатель студенческого совета служит источником ценностей и норм, так как именно он выступает инициатором и проводником всех идей.

Административная функция подразумевает под собой регулирование отношений внутри группы и распределение обязанностей между её членами.

Председатель студенческого самоуправления – это официальное лицо коллектива, выступающее и внедряющее в социум идеи от имени всех членов студенческого совета. Он воспринимается в качестве символа коллектива, в чём и отражается его представительская функция.

Как и любое другое официальное лицо, лидер студенческого самоуправления несёт определённую социальную ответственность. Она проявляется в исполнении гражданского долга, решении социальных задач, формировании и соблюдении норм и ценностей, понимании последствий осуществляемой деятельности.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межличностных контактов. Именно в высших и средних учебных заведениях молодые люди закрепляют свои стереотипы восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь.

## **Литература:**

1. Лазаренко Л.А., Недбайло В.Г. Студенческое самоуправление как фактор социализации и развития личности студентов вуза // В сборнике: Практическая педагогика и психология: методы и технологии сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 178-182.
2. Лазаренко Л.А. Теоретико-методические аспекты воспитательной работы в современных вузах на примере Кубанского социально-экономического института // В сборнике: Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки 2016. С. 49-55.
3. Лазаренко Л.А., Недбайло В.Г. Воспитание студентов с позиции личностно-ориентированного подхода // В сборнике: Инновационные технологии научного развития сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 273-276.

**Т.В. ПИЛЮГИНА**

к.ю.н., доцент кафедры административного права и  
правоохранительной деятельности,  
Кубанский социально-экономический институт

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (на примере юридического факультета КСЭИ)**

**Аннотация.** В статье автор обсуждает актуальную проблему о педагогической культуре преподавателей высшей школы, используя в качестве примера юридический факультет Кубанского социально-экономического института, рассуждает о компонентах и факторах педагогической культуры, ее оценке студентами юридического факультета, обращает внимание на роль научно-исследовательской деятельности преподавателей в педагогической культуре и роли личностных качеств.

**Annotation.** In this article the author discusses the actual problem of pedagogical culture of high school teachers, using as an example the law faculty of the Kuban social and economic Institute, talks about the components and factors of teacher culture, evaluation, law students, draws attention to the role of research activity of teachers in the pedagogical culture and the role of personal qualities.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, образовательная среда, учебно-профессиональная деятельность, педагогическая компетентность, юриспруденция, личностные качества, этика педагога, пе-

дагогическая техника, научно-исследовательская деятельность.

**Key words:** pedagogical culture, educational environment, educational-professional activity, pedagogical competence, law, personal qualities, ethics of a teacher, teaching technique, research activities.

Первостепенное место в образовательном процессе ВУЗа принадлежит преподавателям. Важнейшей качественной характеристикой личности любого преподавателя является его педагогическая культура. Это обусловлено спецификой педагогической деятельности и непрерывным повышением требований к личности педагога в свете современных требованиях к подготовке бакалавров и магистров на основе последних образовательных стандартов. Изучая литературу по выбранной теме, исходя из бесед с коллегами нами обнаружено, что часто преподаватели отождествляют педагогическую культуру со знанием педагогики и психологии [1; 5]. Но это не совсем так. Педагогическая культура – сложное образование в профессиональной характеристике личности преподавателя, это уровень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, его совершенства в этой деятельности, и достигнутый в результате уровень как профессионала – педагога. Считаем, что педагогическая культура одновременно выражает и степень профессионального развития преподавателя и основные требования к его поведению и деятельности.

Личность преподавателя вуза высокой педагогической культуры характеризует, на наш взгляд, прежде всего педагогическая направленность: склонность к педагогической деятельности, интерес к ней, любовь к профессии преподавателя, ответственное отношение к своим обязанностям. Педагогическая направленность предполагает глубокое уважение человека, его личного достоинства, повседневную заботу о его общем и специальном развитии. Стержень педагогической направленности преподавателя – его психологические и педагогические убеждения, которые формируются на основе достижений психолого-педагогической науки и педагогического опыта [2].

Нами проведен анкетный опрос студентов юридического факультета 1-3 курсов на предмет изучения их мнения о педагогическом мастерстве преподавателей, личностных качеств, педагогической культуре и профессиональной этике.

Обработка материалов позволяет сделать заключение о том, что по мнению опрошенных:

-авторитет преподавателя строится на высоком профессионализме, культуре личностных качеств;

-мастерство педагога и качество его труда определяется уровнем подготовки, опытом его работы и жизни;

-качество занятий зависит от подготовленности самих студентов и от избранных методов ведения занятий преподавателем.

Студенты считают, что преподаватели, обладающие высокой педагогической культурой, как правило, широко эрудированные, образованные люди. Они хорошо ориентируются в специальной литературе, по праву пользуются авторитетом в студенческой аудитории, например, это профессор Прохоров Л.А., профессор Прохорова М.Л., профессор Семик А.А. и другие.

В числе важнейших субъективных факторов оценки педагогического мастерства называют личность самого преподавателя. Преподаватель добивается значительных успехов только тогда, когда учитывает условия и обстоятельства, в которых протекает учебно- профессиональная деятельность студентов, внимательно анализирует последствия своих воспитательных воздействий и делает из них правильные выводы.

Студенты в анкетах указывают на фактор психолого- педагогической компетентности преподавателя специальных или общегуманитарных дисциплин. Например, если педагоги владеют знаниями о личности студента, представлениями о его темпераменте, характере, способностях, о его этнических и культурных ценностях- то они должны это учитывать в общении на лекционно-семинарских занятиях.

Студенты юридического факультета «проживают» этапы своей социализации в образовательной среде КСЭИ, они изучают нормы и законы, являются частью большого коллектива сотрудников и обучающихся, наблюдая и принимая принципы общечеловеческой морали, которые конкретизируются в нормах педагогической этики.

В своей совокупности эти нормы проявляются в педагогическом такте, представляя сложное профессиональное качество педагогических работников. Студенты- будущие юристы, очень чувствительны ко всякого рода несправедливости или ощущениям «двойных стандартов». Например, они отмечают, что один и тот же тон педагога приобретает совершенно различный смысл в зависимости от обстоя-

тельств. При ошибках общения доверительность вдруг оборачивается панибратством, строгость превращается в административный окрик, попытка разъяснить – в назидательность. Поэтому на заседаниях кафедры мы периодически обсуждаем вопросы педагогической техники, соблюдения этики и вопросы возрастной психологии в контексте педагогического общения со студентами разных курсов обучения.

Обсуждая вопрос о педагогической культуре, считаем, что преподавателю нужны знания методического характера, в которых воплощается психолого-педагогическая теория и педагогическая практика. Психолого-педагогические и методические знания в их единстве и взаимозависимости являются своеобразным компасом в деятельности педагогического работника высшей школы. Они помогают ему глубоко, целенаправленно изучать обучаемых, выявить индивидуальные особенности каждого из них [1, с 7].

Непосредственное педагогическое воздействие на студентов преподаватель оказывает при помощи многочисленных навыков и умений, которые в совокупности составляют педагогическую технику. Являясь составной частью мастерства, педагогическая техника показывает все условия и средства преподавания. К педагогической технике относятся: умение преподавателя слушать обучаемых, общаться с ними, предъявлять требовательность, соблюдать нормы профессиональной этики; владение методикой изучения и учета воспитательного материала (личных качеств студентов, особенностей их студенческих групп); приемы руководства самовоспитанием и самообразованием студентов; умелое использование технических средств обучения.

Известно, что преподаватель в вузе – это он еще и исследователь, научный работник. Учебно-воспитательная и научно-исследовательская деятельность для преподавателя вуза – это две взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы приложения его профессиональной компетентности [3 с.8].

Изучение научно-педагогической деятельности части преподавателей нашего вуза (34 чел.) позволило условно разделить их по отношению к научно-исследовательской работе на три группы: первая - преобладание педагогической направленности (43%), вторая - преобладание исследовательской направленности (22%); третья - гармония педагогической и исследовательской направленности (35%). Последующее изучение показало, что именно среди третьей группы

больше всего преподавателей, характеризующихся высокой педагогической культурой.

Изучая литературу по обсуждаемому вопросу нами замечено, что плодотворное влияние научного творчества на педагогическую деятельность подтверждено многими исследованиями [5 с.18]. Они показывают, что наибольший образовательный и воспитательный эффект оказывают те знания, в которых преподаватель, опираясь на результаты своих исследований, раскрывает новую проблему, методику ее исследования, поиски, находки всех решений. Такое обучение требует от преподавателя умение мыслить широко, охватывать явления во взаимосвязи, объективно соотносить предполагаемые результаты своего исследования с тем, что уже сделано в этой области другими. Известно, что научно-исследовательская работа обогащает внутренний мир педагога, развивает его творческий потенциал [3с28]. Преподаватели нашей кафедры активно занимаются научными исследованиями, привлекая к ним и студентов.

В завершении обсудим вопрос о тенденциях к самообразованию наших работников КСЭИ. На основе анализа проведенного анкетного опроса следует, что самовоспитанием систематически занимаются не более 25% опрошенных педагогических работников. Основная масса (60-65%) работает над совершенствованием своих качеств эпизодически, а 10-15% не только не занимаются самовоспитанием, но и вообще отрицают его необходимость для себя, полагая, что самовоспитание – удел молодых и неопытных людей. Тем не менее, все работники вуза успешно участвуют в курсах повышения психолого-педагогической компетентности преподавателей высшей школы, которые организует и проводит наш факультет дополнительного профессионального образования.

Подавляющее большинство тех, кто регулярно работает над собой, характеризуются как хорошие методисты, умелые воспитатели, преподаватели высокой педагогической культуры. Их отличает высокое чувство ответственности, активная гражданская позиция. Своим примером целеустремленности и ответственности в работе педагогические работники эффективно влияют на процесс формирования компетенций у будущих юристов.

#### **Литература:**

1. Гапонова Г.И. Совершенствование профессиональной компетентно-

сти преподавателя высшей школы как средство реализации потенциального ресурса образовательной среды вуза. // Журнал «Теория и практика общественного развития» № 7-2012 (0.4п.л), Краснодар. ООО «Издательский Дом-ЮГ»

2. Сёмик А.А. Гуманистическая направленность и профессионально-психологическая компетентность преподавателя вуза. // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2010. № 4-6. С. 122.
3. Николаева Л.В., Саввинова Р.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12 (часть 2)
4. Самойленко А.А. Формирование компетенций на основе практико-ориентированных технологий в развитии профессионализма студентов туристского профиля // Сборник материалов Международной НПК 5-е «Твердовские чтения». Краснодар, 2013. С.9-17

**М.М. РЯБОКОНЬ**

к.пед.н., доцент,

Харьковский государственный педагогический университет

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СОПРЯЖЕНИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙН В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы реформирования профессионального образования в контексте Болонского процесса. Проанализированы проблемы перехода на компетентностную систему подготовки кадров.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of reforming of professional education in the context of Bologna process. The problem of transition to competency building approach has been analyzed.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, системно-контекстный подход, инвариант профессиональной компетентности, проблемный подход.

**Key words:** competence, competency, system contextual approach, invariant of professional competence, problem approach.

На современном этапе в России реформирование образования происходит в контексте Болонского процесса, в профессиональной школе вводятся стандарты третьего поколения, осуществляется пере-

ход к новой образовательной парадигме, вузы переходят на компетентностную систему подготовки кадров.

Для данного этапа развития образования характерно изменение взглядов на задачи и цели обучения, т.к. оно должно представлять процесс непрерывного развития личности, способной на основе знаний и умений самостоятельно мыслить и осуществлять практические действия, направленные на выполнение определенных профессиональных задач.

Компетентностный подход выступает новой результативно-целевой основой образования [2], это переход от классического к новому типу, предполагающему реализацию иных целей, форм, методов, а также контроля результатов обучения.

На основе новой концепции осуществляется не отдельное освоение необходимых знаний и умений, а комплексный подход к изучению дисциплин общепрофессионального и профессионального цикла с учетом социализации будущих специалистов и адаптации к условиям профессиональной деятельности.

Перед профессорско-преподавательским составом факультетов дизайна стоит задача сформировать профессиональные компетенции студентов, а именно личностные способности будущего специалиста, дающие возможность успешно заниматься творческой профессиональной деятельностью, применять знания и умения на основе практического опыта, решать задачи широкого спектра в области создания гармоничных коммуникаций окружающей действительности.

Переход на компетентностный подход в образовании предполагает инновации во всех звеньях образовательной системы. Изменяются цели обучения, вместо формирования у современных дизайнеров абстрактных знаний, умений и навыков происходит переход к воспитанию творческой личности, обладающей профессиональными и социальными компетенциями, адаптированной к профессиональной деятельности, умеющей креативно мыслить, работать в команде, соединять творческий потенциал группы для разработки современных проектов в области дизайна.

И.А. Зимняя рассматривает понятие "компетентность" как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а "компетенцию" - как не пришедший в "употребление" резерв "скры-

того", потенциального"[3].

А.В. Хуторской определяет понятие "компетенция" как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность - "уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере", т. е. владение "учеником соответствующей компетенцией" [4].

Из вышеизложенного возможно заключить, что компетентность дизайнера – это совокупность состоявшихся личностных качеств, сформированных на основе соответствующих знаний, умений и способностей, позволяющих ему обоснованно судить о современных проблемах дизайна и эффективно действовать в данной области. Следовательно процесс формирования компетенций студентов факультета дизайна целесообразно направить, прежде всего, на воспитание профессионала умеющего действовать и способного ориентироваться в процессах дизайн-проектирования, совершать деятельность, приводящую к нужному результату в постоянно изменяющейся действительности, т.к. в отличие от знаний, компетенции оцениваются и характеризуются непосредственно в связи со способностью применять их в практической деятельности.

Понятие – «профессиональная компетентность дизайнера» включает в себя общекультурные и профессиональные компетенции. Для будущего специалиста характерно:

- быть способным креативно подходить к созданию проектов в различных областях дизайна;
- иметь высокий уровень социализации, раскрывающий взаимоотношения с заказчиком и понимание реальных условий современного дизайн-проектирования;
- быть адаптированным к рынку труда.

Особенно актуальны в процессе подготовки современных дизайнеров вопросы творчества, а также совокупность его деятельностных составляющих (проектной, организационной, технологической, производственной, научно-исследовательской, художественной).

В процессе реализации компетентного подхода в образовании формируются общекультурные и профессиональные компетенции студентов.

Общекультурные компетенции, необходимые для специалистов

различных видов деятельности, должны включать обязательные знания в области культуры и искусства, экологии, психологии, экономики, права и др.

Профессиональные компетенции формируются в процессе получения знаний и умений в области дизайна, они рассматриваются как владение методами творческого процесса в проектной деятельности, а также предполагают адаптацию к рынку труда, где акцент делается на выполнение студентами реальных заказов с привлечением практикующих дизайнеров.

Основными модулями, формирующими профессиональные компетенции студентов факультетов дизайна являются: пропедевтический курс, проектирование, основы производственного мастерства.

Разрабатываемые образовательные программы на основе стандартов третьего поколения должны обеспечивать педагогический процесс технологиями, основанными на классических и современных теориях обучения.

Актуально использовать в процессе образования студентов факультетов дизайна возможности некоторых известных систем, подходов, теорий, начиная с традиционной – объяснительно-иллюстративной, преобразовав ее в активную форму передачи информации. Большой потенциал имеет развивающее обучение, деятельностный подход, теория поэтапного формирования умственных действий, проблемное обучение.

Принцип развивающего обучения, интересен тем, что студент вместе со знаниями усваивает методы их получения, смысл обучения сводится к формированию общего теоретического мышления, обеспечивающего выделение всеобщего способа решения для определенного класса задач. Студент, осваивая закономерности формообразования, композиции, цветоведения и др., обобщает данные, формирует для себя общие понятия, актуальные для всех видов дизайнерской деятельности.

Осуществляя процесс формирования профессиональных компетенций дизайнеров, целесообразно создать условия для проблемного изучения дисциплины. Целью обучения является не усвоение студентами готовых знаний, где актуально использование репродуктивных методов, а формирование у будущих специалистов опыта поисковой, эвристической, творческой деятельности. Следовательно, возможно

использование технологии обучения ориентированной на проблемный метод.

Изучение профессиональных дисциплин целесообразно построить таким образом, чтобы они способствовали формированию у студентов способности к активному осмыслению проблем и их творческому решению в процессе деятельности. Актуально при этом осуществлять интеграцию знаний, приобретенных в ходе изучения смежных дисциплин, что заставляет студентов системно мыслить, активизирует познавательные и творческие процессы.

Основным этапом проблемного обучения, который играет решающую роль в формировании профессиональных компетенций студентов, является создание преподавателем проблемных ситуаций. «Проблемная ситуация определяется как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта познания (студента) с познаваемым объектом – (материалом курса). Таким образом, проблемная ситуация – это психическое состояние студента, характеризующееся его потребностью и усилиями усвоить, найти или открыть для себя, неизвестное еще знание, содержащееся в учебном предмете» [5].

Теорию и технологию контекстного обучения представил в своих исследованиях А.А. Вербицкий [1], она положена в основу формирования профессиональной компетентности студентов. В процессе образования студентов создаются такие психолого-педагогические условия, при которых они начинают действовать как полноправные субъекты познавательной и будущей трудовой деятельности. Этот процесс непосредственно связан с мотивационной сферой личности, студент должен хотеть действовать, но для этого ему необходимо обладать достаточным для этой деятельности «инструментарием»: знаниями, умениями, навыками, опытом, способностями к выбранной деятельности.

При компетентностном подходе актуально рассматривать лежащие в его основе компетенции как сложные личностные образования, включающие мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные и личностные качества дизайнера. Процесс реализации образовательных программ необходимо связать с управлением мотивацией студентов, что дает возможность мобилизовать их внутренние силы, связанные с потребностью личности и побуждающие ее к интенсивной деятельности.

В процессе формирования профессиональных компетенций студентов нами были учтены особенности формирования их личности, для которых характерно: деятельное отношение к процессам социализации; активный интеллектуальный и творческий рост; оптимальное развитие познавательных возможностей; высокий уровень развития мышления (логического, критического, креативного, образного, абстрактного); умение интерпретировать, актуально оценивать действительность и передавать ее в эстетически значимых художественных образах.

Для эффективного формирования мотивационной сферы студентов в процессе экспериментального обучения были изучены и проанализированы их потребности: активное включение в профессиональную деятельность; получение удовольствия от самой деятельности; значимость для личности результата деятельности; потребность в учении; потребность в самоактуализации (реализация своего потенциала); потребность в самоутверждении.

Обучение дизайнеров в высших учебных заведениях, прежде всего, должно быть направлено на дальнейшую профессиональную деятельность. Образовательная программа дает возможность студентам-дизайнерам реализовать себя в одной из интереснейших областей творческой деятельности, которая стала необыкновенно популярной в современной жизни. Все это способствует возникновению интереса у студентов к данной дисциплине, они активно включаются в процесс обучения.

В процессе лекций, посещения музеев, выставок, просмотра видеоматериала у студентов появляется интерес к решению поставленной перед ними проблемы, т.е. определенные мотивы личности, выражающие ее специальную направленность на познание явлений окружающей жизни. Возникающие интересы способствуют:

- активизации познавательных процессов;
- активизации творческих побудительных усилий в процессе эскизирования и создания собственных проектов на основе изученных аналогов;
- большей, чем обычно, конкретизации целей и операций деятельности;
- расширению и углублению знаний в области дизайна, развитию практических навыков и умений для выполнения авторской ра-

боты;

- возникновению эмоционального удовлетворения, побуждающего к длительному занятию соответствующей деятельностью.

В процессе формирования профессиональных компетенций актуально создать следующие условия, необходимые для возникновения у студентов интереса к содержанию обучения:

1. Для проявления умственной самостоятельности и инициативности использовать активные методы обучения, студентам предлагать вопросы и задания, решение которых требует поисковой деятельности.

2. Использовать задачи определенной трудности, но посильные для уровня знаний студентов, способствующие повышению интереса, но не вызывающие внутреннего дискомфорта.

3. Построение учебных занятий осуществлять таким образом, что познание нового опиралось на уже имеющиеся знания.

4. Изложение учебного материала осуществлять эмоционально, что способствует повышению познавательных интересов студентов, настраивает на активную творческую деятельность, формирует устойчивую мотивацию на обучение.

Усвоенным и осознанным может считаться только то знание, которое студент добыл в той или иной степени самостоятельно. Такое знание может быть применено студентом в ситуации отличающейся от эталонной. Процесс обучения, направленный на формирование профессиональных компетенций должен быть процессом конструирования барьеров и проектирования путей их совместного со студентами преодоления. При этом с психологической точки зрения мы рассматриваем учебно-познавательные барьеры в качестве одного из средств мотивации студентов к самостоятельной творческой деятельности, метода разжигания внутреннего азарта к преодолению трудностей.

Формирование профессиональных компетенций студентов наиболее эффективно осуществляется в условиях организованной творческой среды. Это общий принцип для педагогического и художественного видов творчества. В процессе работы над авторским проектом необходимо создать творческую обстановку, эмоциональный подъем в коллективе группы, что вызывает интерес к предстоящей деятельности. Для этого надо, чтобы у обучаемых появились определенные потребности и побуждения, создающие особое состояние функ-

циональной системы организма, которая обеспечивает его готовность к выполнению соответствующей деятельности.

Из вышеизложенного следует, что повышение интереса и эмоционального настроения студентов к процессу обучения мобилизуют их мотивацию, дают возможность активному включению в творческие процессы, способствует эффективному формированию профессиональных компетенций.

Обучение, осуществляемое в процессе формирования профессиональных компетенций студентов должно развивать опыт профессионально-творческой деятельности. Акцент с преподавания дисциплины перемещается на формирование профессиональных компетенций, предполагающих освоение студентами не только знаний, но и получение опыта профессиональной деятельности в условиях максимально приближенных к производству. Будущие дизайнеры должны быть нацелены на умение работать в команде, общаться с заказчиком, создавать реальные проекты, что позволяет активизировать процесс обучения и сделать его творческим.

Исходя из вышеизложенного, возможно сделать выводы, что формирование профессиональных компетенций студентов факультетов дизайна осуществляется наиболее эффективно при:

- созданию и реализации образовательных программ, позволяющих студентам получать знания и умения в области дизайна в условиях приближенных к профессиональной деятельности;
- использовании преподавателем системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, побуждающих студентов к активной предметной и социальной деятельности;

Организации преподавателем учебного процесса на основе обучающей модели, предполагающей социализацию обучающихся, в процессе осуществления моделируемой профессиональной деятельности.

Переход к компетентностному образованию студентов-дизайнеров потребует изменения во всех звеньях образовательной системы. Разработка теоретических и практических основ формирования профессиональных компетенций студентов факультета дизайна является на данном этапе актуальной задачей в процессе формирования новой системы образования.

## **Литература**

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования; монография. – М.: Логос, 2011.-288
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – N 5. – С. 18-23
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: Логос, 2007. 384с.
4. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
5. Занков, Л.В. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1975. – 440с.
6. Платонов К.К. Проблема способностей. – М.: Наука, 1972. – 246с.

**М.М. САВАРИЯ**

к.пед.н., Абхазский государственный университет

## **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Рассмотрена возможность применения квест-технологии в качестве компьютерного обучающего средства при изучении методов интегрирования. Отражены возможности и достоинства ее использования в самостоятельной работе по указанной теме. Описаны структура и критерии методической оценки квеста.

**Annotation.** The possibility of using quest-technology is considered as a computer program training method in the study of integration methods. Features and advantages of its use in independent work on this topic is reflected here. Structure and criteria for assessing the methodological quest are described in the article.

**Ключевые слова:** квест, интерактивные формы обучения, организация самостоятельной работы.

**Key words:** quest, interactive forms of education, organization of independent work.

Для нынешнего поколения более привычным является аудиовизуальное восприятие информации. И с этим надо мириться. Происходит постепенное превращение «читателя» в «зрителя», посредством компьютера, телевидения, Интернета.

Проецируя эту ситуацию на образовательную сферу, становится очевидным тот факт, что целесообразно создавать интегрированную систему организации учебной деятельности студентов на основе ин-

формационно-образовательной среды вуза. Компоненты этой среды являются микросредами, внутри которых студент осуществляет деятельность определенного типа.

В рамках ФГОС большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Одно из представлений самостоятельной работы в дидактике высшей школы – это форма обучения, осуществляемая без непосредственного участия преподавателя. Безусловно, многое зависит от учебно-методического обеспечения по изучаемому курсу, обратной связи с преподавателем и внятной системы критериев оценивания выполняемых заданий. Но внедрение интерактивных форм организации самостоятельного вида деятельности дает возможность создать обучающую окружающую обстановку, в которой студент способен принимать больше ответственности за свое собственное обучение и конструировать свое собственное знание. Это способствует, в частности, развитию его самостоятельного критического и творческого мышления и, в целом, успешному решению задачи качественной подготовки выпускников вузов к профессиональной деятельности в условиях развивающейся информатизации общества.

Интеграция педагогической системы организации учебной деятельности с богатой палитрой компьютерных технологий позволяет:

- усилить образовательные возможности студентов;
- реализовать дифференцированный и индивидуальный подходы;
- развивать самостоятельное, аналитическое, критическое и творческое мышления.

Конечно, не стоит забывать о том, что в погоне за количеством есть риск потерять в качестве. Баланс классических методик и инновационных технологий предполагает выбор из предлагаемого многообразия форм самостоятельной работы адекватных конкретной дисциплине и способствующих повышению эффективности этого вида деятельности.

Использование в процессе совместной деятельности студента и преподавателя электронных сетевых ресурсов и технологий взаимодействия меняет отношение к телекоммуникационной среде как к части информационного образовательного пространства и становится важным источником не только получения знаний, но и приобретение практического опыта.

Разработка и внедрение информационных технологий в образование осуществляется по следующим направлениям:

- научное обеспечение учебного процесса;
- организационно-методическое обеспечение;
- методология использования компьютерных средств обучения;
- компьютерные средства обеспечения учебного процесса;
- компьютерные средства информационного обеспечения;
- создание *компьютерных обучающих систем*.

Одной из дополнительных возможностей образовательного процесса при взаимодействии средствами сетевых технологий – это формирование *специализированных обучающих компьютерных комплексов*, элементом которых выступает квест.

Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Берни Доджем (Dodge, 1997) и Томом Марчем (March, 1998). Новая технология быстро распространилась не только в Соединенных Штатах, но в Европе. С конца 90-х годов квест-технология стала использоваться и в России.

Анализируя существующую на сегодняшний день ситуацию применения квестов в образовательном процессе, следует отметить, что предметная область этого применения в основном представлена гуманитарными дисциплинами. Самые активные оказались преподаватели английского языка, истории, географии, литературы, биологии, химии. По высшей математике не было найдено ни одного примера. Ко всему сказанному следует добавить, что наиболее известные поисковые системы не дают данных о наличии специальных сайтов с примерами русскоязычных квестов для студентов вузов.

Между тем, применение квест-технологии реализует ряд методических целей:

- дифференциация и индивидуализация процесса обучения;
- осуществление контроля с диагностикой ошибок;
- осуществление самоконтроля и самооценки;
- тренинг в процессе усвоения учебного материала и самоподготовки.

Рассмотрим отображение этих целей в контексте дисциплины «Математический анализ» при изучении темы «Методы интегрирования».

Выбор темы обусловлен ее сложностью и определяющим значением в математической подготовке инженерных специальностей. В силу объективных причин уделить достаточное внимание отработке навыков интегрирования в процессе аудиторных занятий у преподавателя нет возможности. И как следствие, образовавшийся пробел влечет за собой полное «выпадение» студента из темы «Интегральное исчисление», которая является базовой для освоения последующих.

Квесты, направленные на усвоение методов интегрирования предполагают *индивидуальную* работу студента. Суть их в изложении каждого метода *в целом* и конкретно *по операциям*. Алгоритмизация процесса вычисления способствует *освоению техники* интегрирования на подсознательном уровне. Сценарий квеста предусматривает развитие всех возможных вариантов решения, включая неверные, с пошаговой аргументацией. Это позволяет из всех траекторий *выбрать правильную*. И, наконец, четко прописанные критерии оценки работы над вычислением интеграла с системой формирования оценочной суммы и списка замечаний, дают возможность использовать квест не только в качестве *тренировочного*, но и *оценочного* средства.

Адаптированная под выбранную тему структура квеста предполагает следующие единицы:

- вступление, где указывается тема, цель, задача, необходимый для актуализации материал и основные понятия и определения;
- задание;
- список информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания;
- описание процедуры работы или алгоритм, с пошаговой детализацией;
- описание критериев и параметров оценки (шкала соответствия набранных баллов выставяемой оценке);
- четко определенный итоговый результат самостоятельной работы в виде традиционной оценки по пятибалльной системе и списка замечаний, которые отражают этапы алгоритма, на которых были допущены ошибки;
- заключение, где суммируется опыт, который будет получен студентом в результате самостоятельной работы над данным квестом и перспектива применения этого опыта.

Квест является новым средством использования информацион-

ных технологий в целях создания занятия ориентированного на студентов, вовлеченных в учебный процесс, и поощряющим их критическое мышление. Он имеет узкую направленность и способствует развитию мышления студентов на стадии анализа, обобщения и оценки информации; развитию компьютерных навыков и обогащению словарного запаса [2]. Дизайн квеста предполагает рациональное планирование времени студентов сфокусированного не столько на поиске, сколько на использовании теоретического материала. В списке возможностей не только более эффективное использование учебного времени и помощь в получении определенной информации, касающейся изучаемой темы, но и возможность отследить преподавателем траекторию деятельности студентов, оценить ее реальный результат.

Критериями методической оценки квеста являются [1]:

- введение – мотивирующая и познавательная ценность;
- задание – проблемность, четкость формулировки;
- алгоритм работы и необходимые ресурсы – конкретика при описании последовательности действий; наличие и разнообразие методической поддержки и ресурсов; разнообразие заданий и их ориентация на развитие мыслительных навыков высокого уровня;
- оценка – адекватность представленных критериев оценки типу задания, четкость описания критериев и параметров оценки, возможность измерения результатов работы;
- заключение – описание навыков, которые приобретут учащиеся, выполнив квест.

В настоящее время студенты, вместо того, чтобы найти необходимый материал в специальной литературе, что представляется им не очень привлекательным и затратным по времени, пользуются информацией из Интернета, которая зачастую не является качественным продуктом. Квесты, базой для создания которых служат классические учебники по математическому анализу, не только повышают самостоятельность мышления, но и его качество.

Шаблон квеста по теме «Подведение под знак дифференциала»

Предметная область Высшая математика – Математический анализ – Интегральное исчисление.

Введение Квест предназначен в качестве тренажера при изучении темы «Неопределенный интеграл. Методы интегрирования».

Помимо тренировочного характера квест можно использовать

как оценочное средство, которое позволит определить не только уровень практических навыков интегрирования методом подведения под знак дифференциала, но и провести анализ допущенных ошибок.

Приступая к работе над данным квестом, необходимо повторить следующие понятия: *дифференциал функции, сложная функция и дифференцирование сложной функции.*

Задача квеста состоит в том, чтобы обучить студентов выполнять операцию внесения под знак дифференциала, которая позволит приводить интеграл к табличному.

Задание: Вычислить интеграл  $\int \frac{\cos 2x dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}$  согласно приведен-

ному алгоритму:

1. Наметить табличный интеграл. *Ссылка 1.*

2. Сопоставить данный интеграл с намеченным табличным интегралом, то есть:

- в данном интеграле выделить *сложную функцию* и *промежуточный аргумент*, таким образом, чтобы данный интеграл был похож на один из табличных;

- найти *дифференциал от промежуточного аргумента* функции;

- сравнить его с выражением, оставшимся под знаком интеграла после выделения сложной функции.

Если оцениваемые выражения отличаются на константу, то данный интеграл сводится к намеченному табличному, в противном случае либо табличный интеграл был намечен неверно, либо для взятия данного интеграла надо применить другой метод. *Ссылка 2.*

3. Выполнить тождественные преобразования для сведения данного интеграла к намеченному табличному и нахождение первообразной. *Ссылка 3.*

### **Наполнение ссылок**

*Ссылка 1.* В таблице интегралов выбираются интегралы, визуально схожие с данным интегралом. Допустимый выбор:  $\int u^n du$ ,  $\int \cos u du$ ,  $\int \frac{du}{\sqrt{u^2 + k}}$ . Выбор любого другого интеграла в таблице основных интегралов ведет к выходу из программы с соответствующим сообщением «Данный интеграл не имеет ничего общего с выбранным табличным».

Ссылка 2.

1. Сопоставление с табличным интегралом  $\int u^n du$ .

Выделяем сложную функцию  $(\sin^2 2x + 3)^{\frac{1}{2}}$  и промежуточный аргумент  $u = \sin^2 2x + 3$ . Тогда интеграл принимает вид:

$$\int (\sin^2 2x + 3)^{\frac{1}{2}} \cos 2x dx$$

Дифференциал промежуточного аргумента равен:

$$du = d(\sin^2 2x + 3) = \text{ОКНО ДЛЯ ВВОДА}$$

Правильный ответ:  $4 \sin 2x \cos 2x dx$

Сравниваем ответ с выражением  $\cos 2x dx$ .

Вывод: Данный интеграл не сводится к табличному интегралу вида  $\int u^n du$ , так как дифференциалы отличаются на переменную величину  $4 \sin 2x$ .

2. Сопоставление с табличным интегралом  $\int \cos u du$ .

Выделяем сложную функцию  $\cos 2x$  и промежуточный аргумент  $u = 2x$ . Тогда интеграл принимает вид:  $\int \cos 2x \frac{dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}$

Дифференциал промежуточного аргумента равен:

$$du = d(2x) = \text{ОКНО ДЛЯ ВВОДА}$$

Правильный ответ:  $2 dx$

Сравниваем ответ с данным выражением  $\frac{dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}$ .

Вывод: Данный интеграл не сводится к табличному интегралу вида  $\int \cos u du$ , так как дифференциалы отличаются на переменную величину  $\frac{1}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}$ .

3. Сопоставление с табличным интегралом  $\int \frac{du}{\sqrt{u^2 + k}}$ .

Выделяем сложную функцию  $\sin^2 2x$  и промежуточный аргумент  $u = \sin 2x$ .

Тогда интеграл принимает вид:  $\int \frac{\cos 2x dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}$  Дифференциал про-

межуточного аргумента равен:

$$du = d(\sin 2x) = \text{ОКНО ДЛЯ ВВОДА}$$

Правильный ответ:  $2 \cos 2x dx$

Сравниваем ответ с данным выражением  $\cos 2x dx$ .

Вывод: Выражения отличаются на постоянный множитель 2, следовательно, данный интеграл сводится к намеченному табличному интегралу вида.

*Ссылка 3.*

Подынтегральное выражение умножаем на 2, а весь интеграл делим на 2. Получаем:

$$\int \frac{\cos 2x dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}} = \text{ОКНО ДЛЯ ВВОДА}$$

$$\text{Правильный ответ: } \frac{1}{2} \int \frac{2 \cos 2x dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}}.$$

Учитывая намеченный интеграл, первообразная для данного интеграла имеет вид:

$$\int \frac{\cos 2x dx}{\sqrt{\sin^2 2x + 3}} = \text{ОКНО ДЛЯ ВВОДА}$$

$$\text{Правильный ответ: } \frac{1}{2} \ln \left| \sin 2x + \sqrt{\sin^2 2x + 3} + C \right|.$$

Набор баллов на каждом шаге алгоритма, соответствующая сумме баллов оценка и тексты замечаний, которые отражают этапы работы, где были допущены ошибки, представлены в таблице 1 и таблице 2.

### **Литература:**

1. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". – <http://ito.bitpro.ru/1999>
2. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7.
3. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". – <http://ito.bitpro.ru/1999>
4. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002.

**И.А. СУШКОВА**

к.ю.н., доцент,  
заведующая кафедрой гражданского права и процесса,  
Кубанский социально-экономический институт

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И НОВАЯ РЕДАКЦИЯ ФГОС ВО ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

**Аннотация.** В статье рассмотрены понятия компетентности и компетентностного подхода в образовании, цели его введения в национальный образовательный процесс; предложен краткий обзор профессиональных компетенций, заложенных в новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция.

**Annotation.** The article deals with the concepts of competence and competence approach in education, the purpose of its introduction into the national educational process; A brief review of the professional competencies laid down in the new federal state educational standard of higher education in the direction of preparation is offered 40.03.01 Jurisprudence.

**Ключевые слова:** образование, компетенция, компетентностный подход, образовательный стандарт, юриспруденция.

**Key words:** education, competence, competence approach, educational standard, jurisprudence.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения в системе профессиональной подготовки произошел переход от знаниевой модели специалиста к компетентностной. Предполагается, что реализация этой модели обеспечивает подготовку специалиста не только обладающего знаниями, но и умеющего эффективно применять их при решении практических задач. Основной единицей компетентностного подхода выступает компетентность, рассматриваемая как интегральный показатель качества образования [1].

Понятия «компетентностный подход» и «компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодей-

ствия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [2].

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [3].

Современная трактовка понятий «компетенция» и «компетентность» берет свои истоки в области кадрового менеджмента. При этом в мировой практике выделилось два основных подхода к пониманию терминологии. В составе компетенций помимо знаний рассматриваются, главным образом, поведенческие характеристики, мотивы, особенности, навыки, видение себя и социальная роль. Европейский подход основывается не столько на личностных качествах, сколько на описании задач и ожидаемых результатов. По этому принципу составлены, например, национальные профессиональные квалификации Великобритании, в которых основной акцент делается на способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности [4].

Образовательная компетенция понимается как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности выпускника по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности [5]. Предлагается видеть выпускника как специалиста, способного действовать на основе реализации усвоенных знаний, умений и сформированных личностных качеств. В этом состоит принципиальное отличие предлагаемого подхода к обучению в высшем учебном заведении [6].

По мнению И.П.Мединцевой, введение понятия «компетенция»

в практику обучения позволит решить типичную для российского образования проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7].

Соответственно смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. А смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования [8].

Таким образом, компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. При том, что компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение [9].

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) компетенция зафиксирована как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а результаты обучения – как «усвоенные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [10].

Согласно ФГОС ВПО (ФГОС ВО) нового поколения выпускник вуза должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, обеспечивающие успешное вхождение выпускника вуза в профессиональную среду, адаптацию в ней и активное продвижение

его к вершинам профессионализма[11].

Процесс формирования профессиональной компетентности предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, которые позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов. Кроме этого определяются технологии контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов[12].

С 1 сентября 2017 года вступает в силу новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (далее – ФГОС ВО) [13]. Новый стандарт называет 16 профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата, по сравнению с 19 компетенциями предыдущего стандарта [14]. Компетенции также соотносятся с видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники. Таких видов осталось четыре: нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная и экспертно-консультационная (п. 4.3 ФГОС ВО). Педагогическая деятельность (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений) вместе с отнесенными к ней компетенциями из стандарта исчезла.

На основе видов профессиональной деятельности, к которой готовятся бакалавры, ВУЗ также вправе самостоятельно определять профессиональные компетенции направленностей, которые реализуются в рамках вариативных учебных дисциплин, для развития необходимых профессиональных компетенций и профессиональной деятельности.

Как отмечается в юридической литературе, существует запрос на юристов, способных "воспроизводить сложившиеся подходы" к решению возникающих задач, от них ждут владения прикладными знаниями и навыками (знания законодательства и правоприменительной практики, умения составлять документы и т.д.). Спрос на таких юристов (бакалавров) весьма высок как в государственном, так и в негосударственном секторе [16]. Существует запрос на юриста, способного находить правовое решение различных нестандартных проблем,

видеть пробелы в юридической деятельности, предлагать изменения действующего законодательства, определять эффективность правоприменения и т.д.

Вместе с тем анализ общекультурных и профессиональных компетенций государственных образовательных стандартов показывает, что они ориентированы главным образом на количественные, уровневые параметры квалификации бакалавров. Тогда как компетентностный подход в высшем юридическом образовании предполагает не только усвоение знаний студентами, но и приобретение практических умений, которые позволяют качественно действовать в новых, неопределенных и проблемных ситуациях, обусловленных быстро меняющимся законодательством, противоречивой судебной практикой и динамикой изменений профессиональной среды. Одним из важнейших признаков компетентностного подхода является способность студента к дальнейшему самообучению в профессии, а это напрямую связано с получением глубоких знаний и профессиональных навыков и умений [15].

Подводя итог, можно сделать вывод, что компетенции расцениваются как структурирующий принцип современного высшего образования. Современное информационное общество, характеризующееся нестабильностью в политической и социально-экономической сфере, угрозой экологических и техногенных катастроф обуславливает потребность поиска новых путей и средств подготовки специалиста, способного продуцировать новые идеи, отличающегося развитым творческим мышлением. Однако хорошо развитое творческое мышление еще не гарантирует успешность и профессионализм в какой-либо деятельности. И для достижения такого результата необходимо не только дальнейшее совершенствование образовательного процесса, но и постоянное повышение уровня педагогического мастерства преподавательского состава.

#### **Литература:**

1. Ганаева Е. Э. Компетентностный подход как ключевое направление реформирования высшего профессионального образования // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 3. — С. 64–66.
2. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.

3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//[http://pedlib.ru/Books/3/0389/3\\_0389-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml)
4. Вахабова С. А. Компетентностный подход: компетенции и специфика их формирования у студентов вуза // Образование и воспитание. — 2016. — №1. — С. 96-97.
5. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
6. Окуловский О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 499-500.
7. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//[http://pedlib.ru/Books/3/0389/3\\_0389-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml).
9. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
10. Окуловский О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 499-500.
11. Осипенко С. А. Компетентностный подход — основа формирования студента вуза [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 302-304.
12. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 N 1511 (Зарегистрировано в Минюсте России 29.12.2016 N 45038) // Справочная правовая система Консультант Плюс, 2017.
14. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр"): Приказ Минобрнауки РФ от

04.05.2010 N 464 (ред. от 31.05.2011) (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.05.2010 N 17337) // Справочная правовая система Консультант Плюс, 2017.

15. Миролюбова С.Ю. Компетентностный подход в образовании юриста // Реформы и право. 2013. N 4. С. 38 - 43.
16. Семитко А.П. Проблемы подготовки юристов в контексте новых образовательных стандартов // Педагогическое образование в России. 2012. N 6. С. 124 - 129.

**А.С. ТУГУЛКИНА**

Аспирант, Белорусский государственный университет,  
Республика Белоруссия

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Для достижения целей образования и воспитания подрастающего поколения, определённых стандартами нового поколения, необходимо использовать разнообразные образовательные ресурсы. Представлено шесть направлений, которыми может воспользоваться любой начинающий учитель технологии.

**Annotation.** To achieve the goals of education and upbringing of the younger generation, defined a new generation of standards, you should use a variety of educational resources. Presented by the six areas that can benefit any beginner teacher of technology.

**Ключевые слова:** ресурсы учителя технологии, традиционная художественная культура, дистанционные курсы, этнографические экспедиции, технологическое проектирование.

**Key words:** technology teacher resources, traditional artistic culture, distance courses, ethnographic expedition, technological design.

Этнокультурное образование, приобщение подрастающего поколения к народным традициям можно рассматривать как одну из важнейших целей образования. В концепции этнокультурного образования подрастающего поколения, разработанной Т.Я. Шпикаловой, Баклановой Т.И. и Ершовой Л.В. [1] сформулированы цели, среди которых наиболее важными мы считаем развитие личности, формирование яркой индивидуальности, понимающей истоки культуры, умеющей оценить непрерывную связь времён, меру ответственности за сохранение и приумножение национальных и мировых ценностей с безусловным пониманием своего места в настоящем времени и осо-

знанным целеполаганием будущей деятельности.

Для достижения поставленных целей необходимы образовательные ресурсы – как информационные, так и методические. Первый ресурс мы условно обозначили, как методологический. Наиболее доступные научные достижения, в области методологии и методики народной художественной культуры, сформулированы такими авторами, как Некрасова М.А., Богуславская И.Я., Рождественская С.Б., Скворцов К.А., Хворостов А.С., Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В., Бакланова Т.И., Симоненко В.Д., Хотунцев Ю.Л., Барадулин В.А., Банников В.Н. и многие другие. В их трудах отражен как содержательный компонент этнокультурного образования (художественные особенности народных ремесел и промыслов, их технологии), так и его методологический аспект.

На втором месте, по нашему мнению, стоит такой ценный ресурс как живой опыт носителей традиционной культуры – Народных мастеров России. Знакомство подрастающего поколения с ныне живущими знаменитыми мастерами, а также народными умельцами, педагогами, учеными является главной составляющей всех планируемых выездных мероприятий (экскурсий, мастер-классов, образовательных этнографических экспедиций) [2].

Представляется важным учитывать накопленный региональный опыт в России. Классификация некоторых региональных учреждений представлена в таблице, в которой указаны те учреждения образования и культуры (центры дополнительного образования, колледжи, техникумы или учебные мастерские, музеи) различных регионов России, которые непосредственно занимаются сохранением и развитием национально-регионального историко-культурного наследия и где можно из первых рук получить информацию о местных народных промыслах и ремеслах, познакомиться на практике с традиционными для данного региона видами декоративно-прикладного искусства, таких как роспись по дереву, резьба по кости, изготовление глиняной игрушки, изделий из бересты и т.д.

Третий, не менее важный и ценный ресурс – регулярные Всероссийские и Международные выставки, фестивали декоративно-прикладного творчества. Наиболее продуктивные в г. Москве и ставшие традиционными – Всероссийская выставка народных промыслов «Ладья», которая проходит ежегодно в декабре в Экспо-

центре, фестиваль народных мастеров и художников России «Жар-птица», проводимый в апреле на ВВЦ, Всероссийская выставка-смотр на соискание премий «Молодые дарования» в области декоративно-прикладного и народного искусства. На этих мероприятиях образовательные учреждения и промышленные предприятия представляют лучшие работы своих молодых мастеров.

К четвертому ресурсу мы относим региональные и международные фестивали ремесел, куда съезжаются современные мастера из деревень и сёл отдельно взятого региона. И таких примеров в России немало. Например, в 2009 г. мы стали активными участниками межрегионального фестиваля народных ремесел «Зарни-Кияс» в г. Сыктывкаре, куда съезжаются мастеровые люди всего Поморья. Этот фестиваль ежегодно проходит в августе. Мы представили экспедиционный и исследовательский опыт Детской Академии русской культуры (структурного подразделения блока дополнительного образования ГБОУ ЦО №1828 «Сабурово») и три подмосковных промысла: Абрамцевско-Кудринский и Богородский резной промыслы (Сергиево-Посадский р-н), Бабенский токарный промысел (Подольский район Московской области).

А в 2010 г. воспитанники Детской Академии русской культуры – учащиеся 8-10 классов, стали не только свидетелями, но и аккредитованными корреспондентами Международного фестиваля этнической музыки, на который съезжаются умельцы, народные мастера Сибири. Этот фестиваль ежегодно проходит в пос. Шушенское Красноярского края.

Все активнее осваивается интернет-пространство. Всё меньше остаётся учителей, которые не пользуются услугами Всемирной сети. Всероссийская олимпиада школьников по технологии показала широкое использование в учебных проектах таких сложных редакторов, как Auto Cad, Flash-анимации Power Point и др.

Немало образовательных учреждений выкладывают в интернет-пространстве методически обоснованный и подготовленный для усвоения учебный материал. Поэтому дистанционное обучение можно назвать пятым существенным образовательным ресурсом. В качестве примера приведем Детскую школу народных ремесел из г. Архангельска (директор В.Н. Бурчевский). В октябре 2010 г. у этой школы появился собственный Интернет ресурс [www.remeslodo.ru](http://www.remeslodo.ru)

Огромный резерв ресурсов предоставляют образовательные этнографические экспедиции, где осмысленно осуществляется исследовательская практика. Путешествуя по стране, заглядывая в самые отдаленные уголки, мы невольно становимся свидетелями сохраненной красоты предметного мира прошлых веков. Для столичных путешественников-исследователей открывается удивительно гармоничный мир наших предков. Стилизованные и воплощенные в орнаментах образы животных, птиц, русалок, солярных знаков вызывают не только удивление и восхищение у каждого, а заставляет задумываться над загадочным языком наших предков.

Память о мире языческих верований сохранили многие памятники народной художественной культуры XVIII-XIX веков. К примеру, в Музее деревянного зодчества «Малые карелы» под г. Архангельском на моих воспитанников огромное впечатление произвел часто встречающийся образ коня, надежного помощника в семье. Для наших предков конь был олицетворением бога солнца, поэтому его изображение использовали в резном убранстве крестьянских изб в качестве охраняющего образа, притягивающего к хозяину дома и его домочадцам добро. Конская главка до сих пор украшает верх многих крестьянских кровель, отсюда произошел строительный термин «ко-нек» (*примеч. автора*).

В Тверском колледже культуры мы увидели, что изображения коня встречаются и на шитых северных и среднерусских полотенцах, а в музее Архангельской фабрики «Беломорские узоры» этот образ мы узнаем на деревянных ковшах и расписных прялках.

Нередко используемыми декоративными элементами в учебных проектах являются солярные знаки (знаки солнца). В России желанное солнце после долгой и холодной зимы дает надежду на большой урожай и, следовательно, достаток в доме. В недалеком прошлом солнечный знак в декоре избы или предметов утвари считался оберегом от злых духов, напастей, болезней. Мы встречали это геометрически выверенное изображение на прялочках конного двора г. Сергиево-Посада, в наличниках окон г. Костромы, в причелинах г. Вельска (Архангельская обл.).

Солярные розетки изображаем в графических поисковых эскизах. Солярная розетка объединяет весь геометрический орнамент изделия, в следствие чего она встречается практически в каждом техно-

логическом проекте.

Знание и умение применить традиционные приемы художественной обработки материалов при изготовлении современного изделия – это способ построения моста между прошлым и настоящим, способ диалога поколений, в котором нынешнее поколение воспринимает накопленный опыт и органично использует его в своих работах [3].

Использование представленных ресурсов обогащает учащихся, укрепляет их мировоззрение, освоенное ремесло позволяет смелее двигаться по нехоженным дорогам образования, увереннее чувствовать себя уже в школьном возрасте и с большой любовью относиться к своему родному Отечеству.

#### **Литература:**

1. Шпикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. Концепция этнокультурного образования в РФ, - Шуя, ГОУ ВПО «ШГПУ», Изд-во «Весть», 2006, - С.13.
2. Резанов Л.В. Этнохудожественное образование в Детской Академии русской культуры / ж. Дополнительное образование и воспитание №3, 2006 - с.47-50.
3. Резанов Л.В. Экспедиция в Шишкин лес/Школа и производство, №1, 2007.

**К.М. ЭДИЛСУЛТАНОВ**

аспирант,

Чеченский государственный университет

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ, СОВРЕМЕННОЕ ОТРАЖЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье сформулированы основные этапы развития и внедрения компетентностного подхода в системе образования в связи с переходом на Болонскую модель. Проанализированы взгляды различных теоретических школ в описании и становлении понятия «компетенция».

**Annotation.** The article sets out the basic stages of development and implementation of competence-based approach in the education system in connection with the transition to the Bologna model. The views of different theoretical schools in the specification and development of the concept of "competence".

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, система образования.

**Key words:** competence, competence approach, the education system.

В процессе становления компетентностного подхода можно выделить несколько основных этапов:

1. Первый этап 1960-1970 (Н. Хомский) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием языка) и употреблением (реальным использованием в ситуациях)... необходимо вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов. Именно употребление есть актуальное проявление компетенции как потенциального». Употребление, по Н. Хомскому, связано с мышлением, с навыками, опытом говорящего.

Компетентность трактуется как основывающийся на знаниях личностно обусловленный опыт социально профессиональной жизнедеятельности человека.

2. Второй этап 1970-1990 (Дж.Равен) характеризуется использованием категории компетенции/компетентность не только в теории и практике обучения языку, а также применимо к профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Виды компетентностей по Джону Равену (всего 37):

- Способность принимать решения;
- Персональная ответственность;
- Самостоятельность мышления, оригинальность;
- Способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- Готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- Способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- Вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- Готовность и способность обучаться самостоятельно и другие.

3. Третий этап (90-е годы XX века) характеризуется появлением

работ Н.В. Кузьминой по профессионально-педагогической компетентности; А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Виды педагогической компетенции по Н.В. Кузьминой:

- Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины.

- Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умении учащихся.

- Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

- Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.

- Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Основные педагогические компетенции преподавателя можно сгруппировать в пять кластеров: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, что, в целом, соответствует выделенным Н.В. Кузьминой еще 40 лет назад видам педагогических способностей.

К гностическим компетенциям относят действия, способствующие накоплению знаний о целях, объектах и субъектах педагогического процесса.

Проектировочные компетенции представляют собой действия, связанные с планированием стратегических и тактических задач и способах их решения. Конструктивные компетенции характеризуют действия, касающиеся отбора и композиционного построения содержания обучения и воспитания. Организаторские компетенции отражают действия, направленные на конкретную организацию взаимодействия педагога и студентов, коммуникативные – относятся к установлению педагогически целесообразных взаимоотношений участников педагогического процесса.

Исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как И.А. Зимняя, Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и другие.

Предполагается, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности. Вместе с тем открытым остается вопрос трактовки понятий «компетентность» и «компетенция», например, М.Б. Челышкова предлагает признать их однозначность, другие дают свое представление о каждом в отдельности (А.С. Белкин, Н.Ф. Ефремова и др.). *Понятие «компетентность» в литературе чаще относят к функциональным областям деятельности, а «компетенция» – к поведенческим.*

Отсюда, «компетентность – это особый тип организации знаний, навыков, умений и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности». Следовательно, без знаний компетентности быть не может. Компетентность подразумевает их интеграцию, взаимопроникновение, высокий уровень эрудиции, что позволит удовлетворить свои потребности в самореализации и стать показателями профессиональной подготовленности.

Если без знаний нет компетентности, то без компетенций они не могут быть эффективно использованы в продуктивной деятельности, так как компетенции понимаются как модели поведения, а компетентность рассматривается, как способность решать практические задачи. Р. Бояцис, один из основателей концепции компетенций, писал, что компетенция – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы.

Существуют различные подходы к определению понятия компетентности:

– компетентность определяется и как способность к осуществлению реального, жизненного, и как квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превраще-

ние ресурса в продукт;

– компетентность, по мнению М.А. Чошанова, это потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Она включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы умение ее решать.

Компетентный означает достаточно квалифицированный, обученный, способный к определенному виду деятельности. М.А. Чошанов считает, что термин «компетентность» является недостаточно устоявшимся в отечественной педагогике и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Компетентность, по его мнению, предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием;

– компетентность – новая единица измерения образованности человека, т. к. знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют измерить уровень качества образования. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности.

В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие определенных ценностей). В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах, несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

– Б.Д. Эльконин полагает, что «компетентность – мера включенности человека в деятельность».

– С.Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для пробле-

мы»).

– И.М. Зимняя рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования. А.В. Хуторским образовательная компетенция объясняется как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности. Н.Ф. Ефремова полагает, что компетенции – это обобщенные глубокие качества личности, отображающие ее способности наиболее универсально использовать полученные знания, умения и опыт, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, которые могут быть сформированы и выявлены лишь в реальных ситуациях или их моделях. Такое понимание предполагает принимать компетенцию как личностную характеристику. В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения. «Компетентность включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» (Стратегия модернизации Российского образования). Компетенция, по мнению Д. Равена – это знания, умения, мотивация и воля.

Понятие «компетенция» чаще используется для описания эффективности освоения и выполнения конкретного типа деятельности и как свойство личности, проявляющееся только в процессе деятельности. Оно выражается в готовности субъекта эффективно организовать внутренние и внешние потенциальные возможности для решения проблем и воплощения поставленных целей, т.е. компетенция – это своего рода модель поведения, в которой используется знания, умения и навыки в соответствии с определенной деятельностью для достижения результатов.

Отечественные психологи в своих трудах неоднократно подчеркивали необходимость активности личности, выделив ведущие виды деятельности на каждом возрастном этапе, определили значение процесса интеграции человека в различные социальные группы (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин). В период профессиональной подготовки определяющим видом деятельности является учебно-профессиональная.

Освоение деятельности на практике, реализация знаний, полу-

ченных в вузе, формирование коммуникативных навыков, вхождение в профессиональную среду через адаптацию в ней, последующую индивидуализацию и интеграцию – важнейшие факторы в развитии личности профессионала. Определив современные требования к подготовке специалистов разного уровня, необходимо четко представить компетенции выпускника того или иного профиля.

Однако реализация компетентностного подхода требует решения актуальных задач подготовки выпускников вузов, которые помогут приблизить их знания и практические умения к жизни, будут способствовать принятию на себя ответственности за решение, удовлетворенности выбранной профессией. Вместе с тем, реализуя компетентностный подход в образовательном процессе в контексте деятельностного, необходимо усилить практические ориентировки и направленность профессиональной подготовки.

Сходство между словоформами компетенция и компетентность часто объясняется их англоязычным происхождением, при этом первая связана с познавательной деятельностью и ей чаще пользовались лингвисты, а вторая – с общением и ее употребляли социальные психологи и педагоги.

- Компетенция – это теоретическая и практическая способность, потенциальная возможность решения разного рода задач, готовность к осуществлению какой-либо деятельности.

- Компетентность – это интегративное личностное качество (свойство личности по Кузьминой Н.В.), которое можно проверить только в деятельности. Это способность к деятельности, компетенция в реальной деятельности.

По мнению Н.Ф. Ефремовой взаимосвязь компетентностей и компетенций можно охарактеризовать следующим образом.

Компетентности – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата.

В научной литературе выделяются разные виды компетентностей: коммуникативная, познавательная, информационная, технологическая, культурологическая, социально-психологическая, психолого-педагогическая, профессиональная, общекультурная, межкуль-

турная и другие.

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания понятия, так и оснований разграничения компетентностей. И.А. Зимней предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них виды компетентностей.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетентностей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее видах и формах.

Такая группировка позволила структурировать существующие к 2015 году подходы к названию и определению ключевых компетентностей.

*Компетентностный подход* в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности.

Эти образовательные результаты, называемые *компетентностями*, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

В документе «Ключевые компетенции для Европы» указывается, что компетенция не сводима только к получению и использованию

информации, а включает в себя:

– *процесс учения* и тогда компетенция – это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность; обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;

– *процессы исследования и поиска* и тогда компетенция – это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда;

– *организацию мыслительного процесса*: видеть взаимосвязь между явлениями, перенос знаний, оценивание явлений действительности, произведений искусства, умение анализировать, сравнивать и др.

– *общение*: навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно;

– *сотрудничество*: умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;

– *адаптация*: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и освоить новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;

– *профессиональная практическая деятельность*: грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность.

В отечественной научно-педагогической литературе выделяются такие ключевые компетенции, которые необходимо сформировать у обучающихся:

– способность к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

– способность к самостоятельному решению проблем в сфере социально-трудовой деятельности, общественной, культурно-досуговой, бытовой;

– коммуникативные способности, межкультурное взаимопони-

мание;

- способность к проектной деятельности;
- способность к созданию условий, обеспечивающих безопасность и здоровье;
- способность ориентироваться в окружающем мире и создавать собственный мир как среду духовного саморазвития, выбор духовных ценностей, готовность к рефлексии. Эти компетенции соответствуют, в основном, ключевым компетенциям Жака Делора (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), но более ориентированы на духовность.

Функциональный состав компетентности:

- познавательная функция, направленная на систематизацию предметных знаний, познание;
- аксиологическая функция, направленная на ориентацию студента в системе ценностей и присвоение их личностью;
- оценочная функция, активизирующая умения ориентироваться в потоках различной информации, выявлять и отбирать необходимую, оценивать значимую и второстепенную в зависимости от цели поставленной задачи;
- регулятивная функция, направленная на регуляцию процесса и результата своей деятельности;
- развивающая функция, способствующая активизации творческой работы субъекта образовательного процесса, ведущая к самоактуализации и самореализации выпускника в будущей профессиональной сфере.

Федеральные государственные образовательные стандарты 3-его и будущего поколений сформулированы в терминах компетенций, приводятся их перечни и виды, такие как общекультурные компетенции, профессиональные, общекультурные профессиональные, профессиональные по видам деятельности и направлениям подготовки.

Процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования получил название Болонского процесса по месту проведения конгресса, где было принято это решение. Болонская декларация была подписана 19 июня 1999 года, что явилось официальной датой начала этого процесса.

Необходимость принятия вышеуказанной резолюции была вы-

звана объективными условиями, а именно: повышением конкурентоспособности европейского образования в мире, снижением рейтингов престижности и эффективности основных европейских университетов в сравнении с университетами США, процессом глобализации. Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году. Целями Болонского процесса являются:

1. Повышение конкурентоспособности образования на мировом уровне.
2. Формирование единого европейского образовательного пространства.
3. Доступность образования.
4. Упорядоченность дипломов.
5. Оптимизация расходов через объединение вузов.

Болонский процесс является отражением развивающейся в мире тенденции глобализации экономики, базирующейся на знаниях и интернационализации образования. Основной целью Болонского процесса является создание Европейского пространства высшего образования, имеющего высокие стандарты качества, открывающие большие возможности для обучающихся, в первую очередь обеспечивающие их конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Болонский процесс создает условия и дает возможность всем участникам, обогащая друг друга опытом и знаниями, развивать национальную систему высшего образования во имя заявленных целей. В рамках Болонского процесса появится возможность по-новому решать общие вопросы о роли и месте высшего образования в современном обществе, о его рациональных масштабах, о желательной пропорции граждан с высшим образованием, о реальных потребностях общества в выпускниках вузов с дипломами бакалавра и магистра.

Важнейшими задачами Болонского процесса являются:

- принятие системы, созданной на двух основных циклах (бакалавриат и магистратура);
- содействие мобильности студентов и преподавателей; сотрудничество с вузами Европы в обеспечении качества образования;
- равноправное партнерство вузов и студентов в управлении; внедрение и признание совместных степеней привлекательность общеевропейского пространства высшего образования для студентов из разных частей планеты.

Сама по себе идея, связанная с вхождением России в Болонский процесс, не так уж плоха, она достаточно прогрессивна, своевременна. Обладая качественной системой образования, построенной на «болонских» принципах, Россия сможет утвердить свой статус истинно европейской державы, снять настороженность со стороны других европейских стран по отношению к своему государству и его образованию. Многие сейчас задумываются над необходимостью войти в новое образовательное пространство и отстаивают возможность достижения определенных и вполне конкретных целей. Вместе с тем, отработка единых требований к образованию во всем европейском пространстве, к организации целостного процесса и его результативности несет с собой весьма ощутимые проблемы и риски.

Стандартизация может изменить весь облик отечественного образования, его своеобразие, индивидуальность каждого образовательного учреждения и тем самым может произойти обеднение европейской культуры за счет весьма ощутимых потерь.

Специалисты российского образования, заинтересованные в реформе высшей школы, обсуждают возможную утечку талантливой молодежи, высококвалифицированных преподавателей в связи с экономическим положением страны и невозможностью достойных финансовых вложений, обеспечивающих высокий уровень оплаты труда, делающих более доступными современную материальную инфраструктуру и новейшее оборудование.

В связи с принятием решения нашим правительством участвовать в Болонском процессе перед образовательными учреждениями России поставлены и более конкретные вопросы, связанные с требованиями, предъявляемыми к специалистам, без которых невозможно повышение качества образования. В Болонском процессе компетентный подход определяет следующие позиции:

а) компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;

б) язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования;

в) ориентация стандартов, учебных планов на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве (Р.Н. Азарова, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зим-

няя).

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: компьютерных симуляций – интерактивных лекций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций – контекстное обучение и кейс-технологии, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы специалистов, телемосты и телеконференции, дистанционные курсы ведущих отечественных и зарубежных специалистов. Удельный вес занятий в интерактивных формах должен составлять не менее 20% аудиторных занятий, а лекций не более 40%.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования».
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 года №2765.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751.
4. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года.
6. Сорбонская декларация. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г.

## **БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ: РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИЛИ ТУПИК**

**Аннотация.** В статье рассмотрены семь основные положения Болонской декларации. Проанализированы возможные пути выполнения изложенных требований.

**Annotation.** The article describes the seven main provisions of the Bologna Declaration. The possible ways to perform the requirements laid down.

**Ключевые слова:** Болонская декларация, компетентностный подход, зачетная единица, система образования.

**Key words:** The Bologna Declaration, competence-based approach, the test unit, the education system.

Основные положения Болонской декларации. Цель декларации — установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит семь ключевых положений:

1. Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Введение двухциклового обучения: постепенного и послестепенного. Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.

3. Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система кредитов). Она также обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

4. Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затра-

ченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий

6. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей

7. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Присоединение к Болонскому процессу. Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации. При этом они принимают на себя определённые обязательства, некоторые из которых ограничены сроками: с 2005 года начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра; до 2010 реформировать национальные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

Каким образом и за счет чего предполагается решать задачи создания общеевропейского образовательного пространства? В Болонской декларации указаны 6 основных задач, решение которых, как предполагается, будет способствовать единению Европы в области образования. Это введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура), введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале, каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном), обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов. К настоящему времени принято

говорить о 10-ти задачах: к ранее сформулированным добавляются введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования, реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (так наз. «образование в течение всей жизни»). Кроме того, в настоящее время становится все более принятым говорить об общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве.

Чем вызвана необходимость образовательных реформ в духе Болонского процесса? Европа все в большей степени осознает себя как единое целое. Высшее образование является сферой, которая в значительной степени влияет на то, как формируется общество, поэтому раздробленность, пестрота образовательных систем препятствуют единению Европы. Единая Европа предполагает свободное передвижение труда (рабочей силы), товаров и капитала, отсюда необходимость в сравнимости квалификаций в области высшего образования, без чего свободное передвижение высококвалифицированных кадров невозможно. Наконец, высшее образование становится высококорентабельной сферой бизнеса, в которой лидирующие позиции занимают США. Европа лишь как целое может рассчитывать на успешную конкуренцию в этой области. Россия гораздо меньше интегрирована в европейские структуры и процессы, чем страны Евросоюза. Зачем ей «приспосабливаться» к единой Европе – не лучше ли сохранять свою роль мегасистемы, равновеликой с Западной Европой и другими мегасистемами?

Во-первых, российская образовательная система, основы которой заложены Петром Великим, имеет европейские корни; логичным представляется по крайней мере учет изменений той системы, которая исторически послужила моделью-прототипом для системы отечественной.

Во-вторых, на Евросоюз приходится более 50% российской внешней торговли и иных внешнеэкономических связей; эти связи реализуются прежде всего людьми с высшим образованием: если их образование сопоставимо, связи налаживать и поддерживать легче. В-третьих, даже самодостаточность не должна оборачиваться изоляцией

– взаимодействие неизбежно; взаимодействие предполагает общепринятые правила и, находясь «внутри» процесса, значительно легче влиять на принятие решений, которыми и определяются общепринятые правила.

Предпосылкой, способствующей вхождению России в Болонский процесс, можно считать традиционно европейский и, шире, интернациональный дух, типичный для российского высшего образования, а также верность принципу неразрывности образования и науки, восходящему к Гумбольдту и Лейбницу.

Каковы преимущества двухуровневой системы высшего образования? В настоящее время знания устаревают очень быстро. Поэтому желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат (в разных системах – от 3 до 4 лет). Магистратура (обычно 1 – 2 года) предполагает более узкую и глубокую специализацию, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу. Нужно подчеркнуть, что уже бакалавриат дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование.

Требует ли Болонский процесс перехода всех без исключений специальностей на двухуровневую систему образования? Прежде всего, Болонский процесс строится на началах добровольности и ничего от своих участников, строго говоря, не требует. Его главная цель – прозрачность, сопоставимость, «понятность» существующих образовательных систем, возможность легкого «пересчета» одной системы на другую. Практика разных стран в данном отношении не совпадает. Например, в большинстве стран медицинское образование сохраняет свою традиционную «одноуровневую» структуру, хотя в Великобритании существуют квалификации «бакалавр медицины», «бакалавр стоматологии», «бакалавр хирургии» и т.п. Вообще в настоящее время образовательные системы западноевропейских стран еще далеки от единообразия; насколько они сблизятся – покажет будущее. В любом случае, документы Болонского процесса постоянно подчеркивают, что национальное своеобразие образовательных систем – это общеевро-

пейское богатство.

Не привел ли переход на двухуровневую систему к снижению качества высшего образования? Ведь ясно, что бакалавр не равен традиционному «пятилетнему» специалисту уже потому, что он учится на год (или даже два) меньше? Качество образования не есть некое абстрактное свойство; высокое (достаточное) качество – это максимальное (достаточное) соответствие той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста данного уровня. В идеале именно с выяснения соответствующей задачи должно начинаться проектирование учебной программы, ведущей к получению той или иной академической степени: необходимо (силами экспертов, с привлечением потенциальных работодателей и др. заинтересованных лиц) определить по возможности полно набор знаний, умений, навыков, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу. Далее нужно установить, какого рода занятия (лекции, семинары, практики и т.д.) обеспечивают получение предусмотренных знаний, умений, навыков. Если, в дополнение к этому, мы решим, какой должна быть разумная нагрузка студента в неделю (сейчас в российской высшей школе таковой признается нагрузка в 54 часа, из них 27 аудиторных), искомым результатом – продолжительность общего срока обучения – достигается с использованием простейших арифметических операций. Эта большая работа «конструирования» новых программ по существу только начинается, но заранее можно сказать, что для разных специальностей (направлений подготовки) высшего профессионального образования потребуются, скорее всего, разные сроки обучения. Очень предварительно можно предположить, что срок обучения в бакалавриате может варьировать от 3 до 5 лет, а в магистратуре – от 1 до 2 или даже 3 лет.

Какова экономическая подоплека двухуровневой системы? Не является ли массовое введение подготовки бакалавров с их более коротким, как правило, сроком обучения просто средством сэкономить государственные деньги? В настоящее время сектор «платного» высшего образования в России по объему уже не уступает бюджетному, так что вопрос об «экономности» образования становится менее простым. В любом случае, однако, необходимо допустить, что должны быть не только разные уровни, но и разные типы высшего образования: наряду с массовым должно существовать и элитное образование.

Ясно, что массовое высшее образование желательно иметь по возможности «дешевым», на элитном же образовании экономить нельзя. Массовое образование никоим образом не означает «низкокачественное», «уцененное»: оно отвечает массовому характеру проблем, которые должен решать обладатель соответствующего диплома (например, инженер-эксплуатационник). Кроме того, сокращение сроков обучения позволяет выпускникам раньше приобщиться к трудовой профессиональной деятельности, в чем заинтересованы и они сами, и общество («быстрый оборот» образовательных циклов выгоден так же, как и быстрый оборот капитала). Для образования любого типа существенны оптимизация учебного процесса, совершенствование методики преподавания, образовательных технологий и т.п. Не существует, надо добавить, непреходимой грани между массовым и элитным образованием: образование всегда можно продолжить как «по горизонтали», так и «по вертикали».

В чем заключается модульный принцип построения образовательной программы? Вообще говоря, понятие модуля не является «собственно болонским», к тому же оно толкуется не вполне одинаково разными авторами. В то же время это понятие действительно получило довольно широкое распространение, причем в наибольшей степени применительно именно к программам, которые учитывают такие принципы Болонского процесса, как автономность вузов в определении содержания обучения, индивидуализация обучения. Под модулем чаще всего имеется в виду блок дисциплин, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в составе программы, могут расцениваться как логическая подструктура внутри общей структуры программы. Мера самостоятельности образовательного модуля определяется его относительной тематической замкнутостью. Модулю отвечает определенная сумма зачетных единиц (кредитов) и отдельная отчетность, контроль за усвоением новых знаний и/или умений? предлагаемых модулем; это может быть и самоконтроль по установленным правилам. Результаты отчетности могут одновременно служить входным контролем, предваряющим переход к освоению нового модуля. Особенно эффективно модульное строение для междисциплинарных (мультидисциплинарных) программ, которые должны органично сочетать подходы некоторого множества дисциплин, часто достаточно разнородных, которым и отвечают отдельные модули. В магистрату-

ре, сохраняя инвариантную часть и меняя модули, «удобно» давать разные специализации.

Как следует понимать содержащийся в документах Болонского процесса тезис о социальной ответственности вузов? Как уже говорилось, высшему образованию принадлежит важнейшая роль в процессах, определяющих основные параметры общества. Это само по себе означает, что вузы выполняют функцию регуляторов формирования, изменения и поддержания социальных структур. Более конкретно это проявляется в следующем. Во-первых, образовательные учреждения, прежде всего вузы, ответственны за трансляцию знаний – за передачу знаний, умений, навыков от поколения к поколению, без чего общество очевидным образом не может поддерживать свое существование и развиваться. Во-вторых, в вузах – в значительной степени (в России) или в основном (на Западе) – «делается наука», а, следовательно, опять-таки во многом определяется развитие общества. В-третьих, вузы поставляют обществу профессионалов определенного уровня, без участия которых не может функционировать национальная экономика, культура, обеспечиваться порядок и безопасность и т.п. В-четвертых, в вузах готовится элита общества – в области политики, экономики, науки, культуры; от того, как и кого готовят в качестве элиты, непосредственно зависит судьба общества. Наконец, в-пятых, вузы в значительной степени способствуют размыванию социальных барьеров в обществе: именно получение высшего образования обычно выступает предпосылкой повышения социального статуса, перемещения по вертикали из одного социального слоя в другой. Без этого социальные перегородки воспроизводились бы из поколения в поколение, препятствуя развитию общества и порождая социальную напряженность. Из сказанного следует, что общество весьма заинтересовано в максимальной доступности высшего образования, в снятии препятствий к получению высшего образования всеми, кто обладает соответствующими способностями, независимо от социальных, экономических и географических факторов. Именно к этому призывают документы Болонского процесса. Добавим, что вузы могут и должны играть существенную роль в развитии своих регионов.

Как в рамках Болонского процесса ставится вопрос о соотношении высшего и среднего образования? Строго говоря, Болонский процесс не занимается (пока?) средним образованием как особой пробле-

мой. Встречающиеся иногда утверждения, согласно которым принципы Болонского процесса «требуют», чтобы, скажем, обладатель диплома бакалавра учился в общей сложности не менее 15 лет (12 лет в школе и не менее 3-х в бакалавриате), плохо соответствуют действительности. Между тем проблема соотношения высшего и среднего образования объективно чрезвычайно важна. Уже упоминавшийся программный документ ЮНЕСКО 1995 года, посвященный вопросам образования и его реформе, отмечал необходимость преодоления «многопланового разрыва» между школьным и вузовским образованием. Школа закладывает фундамент образования, и успешность освоения программы вуза не в последнюю очередь зависит от качества школьного образования. Хороший уровень школьного образования повышает шансы на поступление в вуз и тем самым делает высшее образование более доступным. В России и, ранее, в Советском Союзе преемственность вузовского образования по отношению к школьному формально проявлялась в принципе, согласно которому запрещалось включать в программу вступительных экзаменов в вуз вопросы, выходящие за рамки школьной программы (согласно поныне действующим Правилам приема в вузы, «запрещается требовать у абитуриентов знания сверх объема школьной программы»; этот принцип в последние годы выполняется не очень строго). В ряде западных стран, однако, не считается, что школьный «аттестат зрелости» достаточен для поступления в любой вуз. Например, во Франции (которая до недавних пор сохраняла, пожалуй, самую сложную систему высшего образования) наиболее престижными, элитными высшими учебными заведениями выступают так называемые Школы (*Grandes Ecoles*). Получаемое в них образование расценивается гораздо выше, чем университетское. Если в Сорбонну (*Sorbonne*) и др. университеты можно поступить сразу же после среднего учебного заведения с аттестатом бакалавра, то перед поступлением в *Ecole* надо пройти двухлетнее обучение в «подготовительных классах» (*classes préparatoires*). Классы как раз и «доводят до кондиции» учащегося, дают ему знания и умения, необходимые для получения высшего образования, но не обеспеченные (или обеспеченные недостаточно) образованием средним. Близкую функцию выполняли в Англии так называемые *Matriculation Classes* для школьников (ср. также *Abiturklassen* в Германии); в основном на взрослых в Великобритании рассчитаны курсы «доступа к

высшему образованию» (Accessto Higher Education Programmes), обычно одногодичные, которые выдают сертификат, позволяющий претендовать на высшее образование. Отдаленным аналогом такого подхода можно считать подготовительные отделения, существующие при многих российских вузах. К сожалению, опыт подготовительных отделений не собран и не осмыслен. Представляется, что нужно эксплицитно признать разнокачественность образования, предоставляемого разными вузами (как и разными школами), и сделать из этого соответствующие выводы. Одним из таких выводов можно считать необходимость развития сети подготовительных отделений при ведущих вузах с программой, нацеленной не только (даже не столько) на повышение шансов поступления в вуз, но на «разгрузку» учебной программы вуза. Возникает непростая проблема. С одной стороны, дисциплины циклов ГСЭ и ЕН определенно важны, они носят общенаучный и мировоззренческий характер, предупреждают однобокость узкого профессионала. С другой, они не оставляют достаточного места для дисциплин специализации и в этом смысле ставят российского студента в неравное положение по отношению к студенту западного вуза, где таких обширных общих курсов обычно нет; особенно это сказывается при разработке совместных образовательных программ. Возможно, частичный выход состоял бы именно в перенесении некоторых общих курсов в школьную программу (например, большей части программы по иностранному языку), а некоторых – в программу подготовительных отделений (которые одновременно были бы альтернативой частному репетиторству). Проблема эта нуждается в дальнейшем исследовании и, вероятно, в проведении соответствующих экспериментов.

Существует ли определенная позиция участников Болонского процесса по вопросам среднего специального образования? В этой области сравнение отечественной и западноевропейских систем объективно затруднено: в большинстве западных стран не существует понятия среднего специального образования. Фактически всё послешкольное образование считается высшим – «третичным» (tertiary) в противоположность среднему (secondary). Например, образование, которое получает в медицинском колледже медсестра, обычно считается высшим. В России в настоящее время также возникла тенденция повысить статус колледжей (чаще всего бывших техникумов) и даже наде-

лить их правом присвоения степени бакалавра. Представляется, что соглашаться с подобной позицией не следует. С формальной точки зрения, еще не вполне утвердившаяся в отечественной системе квалификация «бакалавр» будет подвергнута эрозии – будет внесена крайне нежелательная путаница в представления о статусе этой квалификации. С содержательной точки зрения, следует признать, вероятно, что все же существует «среднее звено» (мастер на производстве, медсестра в медицине, оператор в сфере обслуживания и т.д. и т.п.), где уровень компетенции, уровень принятия решений предполагают определенный профессионализм, но не требуют высшего образования. Разумеется, эту непростую проблему нужно решать путем тщательного изучения требований (набора функций, компетенций и пр.), которые предъявляет к выпускнику учебного заведения соответствующая сфера профессиональной деятельности.

Образованный человек – это тот, для которого вхождение в различные культурные и социальные общности есть построение собственного продуктивного действия. Именно для реализации продуктивных действий и достижения практических результатов применяется компетентностный подход в образовании. Компетентностно ориентированное профессиональное образование – объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими и педагогическими предпосылками.

Это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, когда рынок предъявляет к специалистам новые требования, которые недостаточно учтены в программе их подготовки. Это не столько требования к содержанию образования, сколько к целям, результатам и педагогическим технологиям обучения. В качестве цели в современном образовании рассматривается формирование у специалиста соответствующих его профилю компетенций. В качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования сегодня выступают компетенции и компетентности студентов. История формирования этих понятий берет начало не в педагогике, где, начиная с Яна Амоса Коменского, «царствовали» знания, умения и навыки, а в области бизнеса, управления и подготовки кадров. Знания, умения и навыки – это единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности.

### **Литература:**

1. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года.
2. Сорбонская декларация. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г.

Научное издание

*Материалы VI Международной научно-практической конференции*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Издается в авторской редакции**

Подписано в печать 22.06.17. Формат 60x84 1/16. Печать трафаретная.  
Усл.печ. л. 6,25. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Межотраслевой центр  
профессиональной переподготовки»

Издательство Кубанского социально-экономического института  
350018, г. Краснодар, ул. Камвольная, 3.