

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

С 56

Коллектив авторов:

*В.А. Даниленкова, Ю.В. Дулепова, Л.В. Зайцева,
А.О. Кошелева, Г.Н. Меженцева, Е.В. Савенкова,
О.И. Ткачева, О.И. Шевченко, А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко*

Рецензенты:

Заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии акмеологических наук *Е.И. Тихомирова*;

Начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук, доцент *И.Э. Куликовская*.

С 56 Современные образовательные технологии: монография. Книга 4 / В.А. Даниленкова, Ю.В. Дулепова, Л.В. Зайцева и др. – Издание 2-е расширенное и дополненное. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 224 с.

ISBN 978-5-00068-736-9

В монографии рассмотрены профессионально-личностное самосовершенствование и самоопределение будущих учителей в процессе педагогической деятельности, принципы формирования общекультурных компетенций обучающихся в вузах средствами технологии модульного обучения, процесс формирования здоровьесбережения у студентов в образовательном процессе на примере филиала ВГУЭС в г. Артеме, исследована конструктивно-двигательная компетентность студентов физкультурного вуза, дана оценка влияния экологической образовательной среды на формирование экологических знаний студентов в техническом вузе, раскрыты особенности применения современных информационных технологий как средств обеспечения самореализации студентов в вузовском обучении, разработана технология формирования организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза.

Монография может быть полезна для руководителей системы образования, преподавателей высших и средних учебных заведений, сотрудников детско-юношеских культурно-досуговых организаций, студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

© В.А. Даниленкова, Ю.В. Дулепова,
Л.В. Зайцева и др., 2016

© ООО «ЦРНС», 2016

ISBN 978-5-00068-736-9

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Коротаева Е.В., заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук.

Чернов С.С., заведующий кафедрой Производственного менеджмента и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент.

Тверезовская Н.Т., профессор кафедры Методики обучения Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (Украина, г. Киев), доктор педагогических наук, профессор.

Берберян А.С., заведующий кафедрой Психологии, и.о. декана факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) университета (Республика Армения, г. Ереван), доктор психологических наук, доцент.

Голубева И.В., профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), доктор филологических наук, доцент.

Ковшова О.С., заведующий кафедрой Медицинской психологии и психотерапии Самарского государственного медицинского университета (г. Самара), доктор медицинских наук, доцент.

Колетвинова Н.Д., профессор кафедры Педагогики и методики начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

Куликовская И.Э., начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

Ставринова Н.Н., начальник отдела магистратуры, профессор кафедры Педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Даниленкова В.А., Калининградский государственный технический университет (г. Калининград), доцент кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях», кандидат педагогических наук, доцент – *глава 5*.

Дулепова Ю.В., Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел), кандидат педагогических наук – *глава 2* (в соавторстве).

Зайцева Л.В., Филиал Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме (г. Артем), старший преподаватель кафедры ЕНСГД – *глава 3*.

Кошелева А.О., Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел), доктор педагогических наук, доцент – *глава 2* (в соавторстве).

Меженцева Г.Н., Смоленский государственный университет (г. Смоленск), доцент кафедры Специальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 1*.

Савенкова Е.В., Московский педагогический государственный университет (г. Москва), старший преподаватель кафедры Управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования МПГУ – *глава 7*.

Ткачева О.И., Великолукская государственная академия физической культуры и спорта (г. Великие Луки), доцент кафедры Теории и методики гимнастики, кандидат педагогических наук – *глава 4*.

Шевченко О.И., Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел), кандидат педагогических наук – *глава 2* (в соавторстве).

Шутенко А.И., Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова (г. Белгород), старший научный сотрудник НИИ синергетики, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник – *глава 6* (в соавторстве).

Шутенко Е.Н., Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова (г. Белгород), доцент кафедры Социологии и управления, кандидат психологических наук, доцент – *глава 6* (в соавторстве).

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	8
ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
1.1. Психолого-педагогические аспекты самоопределения и самосовершенствования будущих учителей	11
1.2. Педагогическая деятельность в процессе обучения – условие профессионального самоопределения и самосовершенствования студентов	21
Библиографический список к главе 1	28
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	30
2.1. Теоретический анализ формирования общекультурных компетенций обучающихся в вузе	31
2.2. Технология модульного обучения в формировании общекультурных компетенций обучающихся в вузе	38
2.3. Педагогическое моделирование процесса формирования общекультурных компетенций обучающихся в вузе на основе модульного подхода	54
Библиографический список к главе 2	60
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ФИЛИАЛА ВГУЭС В Г. АРТЕМЕ	69
3.1. Интеграция знаний по предметам биологического цикла на примере урока физической культуры в аспекте здоровьесбережения	69
3.2. Занятие спортом каждый день как эффективное средство оздоровления	87

Библиографический список к главе 3	92
---	-----------

Приложение к главе 3	93
-----------------------------------	-----------

ГЛАВА 4. КОНСТРУКТИВНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ВУЗА	100
--	------------

4.1. Сущность компетентного подхода и его реализация в системе высшего образования	100
---	-----

4.2. Двигательная память и ее возможности в формировании конструктивно-двигательных компетенций будущего педагога	104
--	-----

4.3. Возможности средств музыкально-ритмического воспитания и оздоровительных видов гимнастики в формировании конструктивно-двигательной компетенции будущего педагога	108
--	-----

4.4. Пути совершенствования конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога на этапе обучения в вузе	113
---	-----

4.5. Мнения специалистов по физическому воспитанию о значении и содержании конструктивно-двигательной подготовки будущих педагогов	116
--	-----

4.6. Сформированность конструктивно-двигательной подготовки студентов разных специализаций	122
---	-----

4.7. Методические аспекты разработки технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов	128
--	-----

4.8. Результаты применения экспериментальной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов	135
--	-----

Библиографический список к главе 4	146
---	------------

ГЛАВА 5. ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	149
---	------------

5.1. Экологическая образовательная среда в современном техническом вузе	149
--	-----

5.1.1. Содержание экологической образовательной среды в современном техническом вузе	149
---	-----

5.1.2. Структура формирования экологической образовательной среды в современном техническом вузе	152
---	-----

5.1.3. Педагогические условия создания экологической образовательной среды в современном техническом вузе	155
5.1.4. Проектирование экологической образовательной среды в современном техническом вузе	158
5.2. Технологии, методы и средства формирования экологических знаний в условиях экологической образовательной среды современного технического вуза	161
5.2.1. Технология обучения экологии как основы формирования экологической образовательной среды.....	162
5.2.2. Интерактивные методы обучения в экологической образовательной среде современного технического вуза	165
5.2.3. Экологическая образовательная среда как основа формирования экологических знаний в техническом вузе	171
5.2.4. Формирование фондов оценочных средств по экологии в условиях реализации проекта «Экологическая образовательная среда вуза».....	175
Библиографический список к главе 5	183
ГЛАВА 6. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ.....	189
Библиографический список к главе 6	205
ГЛАВА 7. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	208
7.1. Система формирования организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза	208
7.2. Реализация содержательно-технологического обеспечения формирования организационно-управленческой компетентности при подготовке магистров в педагогическом вузе	214
Библиографический список к главе 7	222

ПРЕДИСЛОВИЕ

Понятие технология является достаточно новым для педагогической лексики. В литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология и т.д. Первоначально различию между этими понятиями не придавалось большого значения. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

Прежде всего, следует отметить, что технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. В свою очередь, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам процесса.

Педагогическая технология – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследование принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путём исследования факторов, повышающих образовательную эффективность посредством конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

К особенностям педагогической технологии относится то, что каждому технологическому звену, системе, цепочке, приёму нужно найти своё целесообразное место в целостном педагогическом процессе. Следует заметить, что никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Любая педагогическая технология, её разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся. Активность обучаемых проявляется в возрастающей самостоятельности, в осуществлении на основе технологического инструментария взаимообучения, в технологическом творчестве. Огромное значение в активизации деятельности учащихся в технологическом процессе имеют психологическая установка на глубокое освоение материала, введение элементов игры (игровая технология), а также постановка перспектив опережающего характера.

Исследованию потенциала применения современных технологий в педагогической работе посвящена настоящая монография.

В первой главе представлен теоретический аспект исследования педагогической деятельности как важнейшего условия профессионального самоопределения и самосовершенствования студентов.

Во второй главе исследована проблема формирования общекультурных компетенций обучающихся средствами технологии модульного обучения. Исследованы принципы, особенности и отличия модульного обучения от других дидактических технологий. Раскрыты компоненты общекультурных компетенций. Особое внимание уделено разработанной модели формирования общекультурных компетенций обучающихся в процессе модульного обучения в вузе. Исследование выполнено в русле современных требований к совершенствованию теории практики подготовки будущих специалистов в высшей школе.

В третьей главе обобщен опыт исследовательской работы преподавателя физической культуры со студентами филиала Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме в процессе обучения по отношению к знаниям, навыкам и практическим действиям, направленным на сохранение собственного здоровья на уроках физической культуры процесс формирования потребностей и мотивов к физкультурной активности. Студенты в процессе исследовательской работы проделали путь от простого здоровьесбережения к активному здоровьесформированию и самостоятельному здоровьестроению. Итогом проделанной работы является соединение различных приёмов, навыков, знаний и методик в технологической карте здоровьесформирующего урока.

В ходе работы над четвертой главой монографии автором выявлено, что развитие профессиональной компетентности будущего специалиста (студента) физической культуры и спорта следует осуществлять в процессе его учебно-профессиональной подготовки в вузе, где происходит овладение профессиональными компетенциями к различным видам деятельности. Представлена авторская программа формирования профессиональных компетенций у студентов разных специализаций. На основе компетентностного подхода даны рекомендации по оценке качества освоения основных образовательных программ.

Под влиянием современных экологических проблем сегодня необходимо создать в вузе такую экологическую образовательную среду, которая обеспечит формирование у студентов экологических знаний на основе интеграции естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; интенсификации процесса обучения экологии; создания меж-внутридисциплинарных связей. Исследованию влияния экологической образовательной среды на формирование экологических знаний студентов в техническом вузе посвящена пятая глава монографии.

Полноценная информатизация высшей школы требует внедрения информационных технологий в качестве стимуляторов процесса самореализации студентов. В шестой главе монографии раскрываются существенные признаки и модальности самореализации студентов в вузе, которые служат нормативно-целевыми ориентирами развертывания основных функций информационных технологий в рамках двух контуров: актуальном и латентном. Вместе оба данных контура функций обеспечивают возможности для самореализации студентов в режиме субъект-субъектного построения образовательного процесса.

В заключительной главе предложена технология формирования организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза. Формирование организационно-управленческой компетенции у магистров является требованием Федеральных государственных образовательных стандартов и направлено на подготовку будущих менеджеров образования к организационно-управленческой деятельности. В монографии описывается технология формирования организационно-управленческой компетентности у будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза, в основе которой разработанная авторами интегративно-дифференцированная модель.

Современные образовательные технологии настолько разнообразны и многогранны, что каждый из рассмотренных в монографии вопросов может составить предмет самостоятельного исследования.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОЕ
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**1.1. Психолого-педагогические аспекты самоопределения
и самосовершенствования будущих учителей**

На заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации 23 декабря 2015 г. президент России В.В. Путин попросил Правительство разработать и внедрить общенациональную систему профессионального роста учителей. Было отмечено, что на ближайшее десятилетие мы можем поставить перед собой цель нового уровня и другого масштаба – сделать российскую школу одной из лучших в мире [11]. Сегодня требования к профессии учителя многократно возрастают. Создание достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, для повышения квалификации сегодня становятся ключевым фактором развития всей системы общего образования.

Резервы формирования профессиональной рефлексии на начальных этапах профессионализации содержат в себе организованное взаимодействие по моделированию педагогической деятельности, систематической фиксации внимания на вопросах познания себя как субъекта практической деятельности. Представим рассмотрение вопросов темы классиками отечественной педагогики и психологии.

Потребность в самосовершенствовании возникает у студента по мере того, как он осознает, что ни одна предметная учебная программа не может предусмотреть и учесть все особенности личности человека, возможности его развития. Возникает задача постоянного углубления рефлексивных потребностей, проявления собственной инициативы и овладения профессиональными приемами педагогической деятельности, самостоятельного поиска нестандартных решений новых проблем.

Самоопределение учителя в мировой и национальной культуре, в том числе и педагогической, выработка на этой основе социально-профессиональной позиции, ценностного отношения к педагогической деятельности, творческого индивидуального стиля составляет основные задачи гуманизации профессиональной подготовки будущего учителя.

Психологические аспекты профессионального самоопределения личности представлены в трудах С.Л. Рубинштейна (методологические основы проблемы); Л.С. Выготского, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, К.К. Платонова (концепция развития личности, раскрывающая связи развития с активностью и деятельностью личности); В.Ф.Сафина, В.В. Столина, А.Г. Спирина (исследования развития и формирования самоопределения личности). Здесь должны быть приняты во внимание исследования в области профессиональных способностей (Ф.Н. Гоноболин, А.Г. Ковалев, В.Г. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев); ситуации выбора (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.А. Шавир); профессиональной пригодности (Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов); установок (Д.Н. Узнадзе); мотивации (Л.И. Божович, П.Л. Гальперин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, И.Р. Якиманская, П.И. Якобсон) и другие.

В современной педагогической науке достаточно широко освещены вопросы профессионального самоопределения в различных контекстах: в теории гуманизации педагогического образования (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев); с позиции системного подхода к решению проблем (Е.А. Климов, Н.А. Шавир); профессиографического подхода к изучению педагогической деятельности учителя (А.И. Щербаков, В.А. Сластенин и др.); в рассмотрении этапов профессионального самоопределения (И.С. Кон, Т.В. Кудрявцева).

Проблема профессионального самоопределения молодежи находит свое отражение в исследованиях по профессиональной ориентации школьников (А.А. Бодалев, Е.Н. Климов, Г.А. Ников, Н.Н. Чистяков, Н.А. Шавир и др.), по диагностике профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности (Н.А. Аминов, Н.Е. Мажар, В.Ф. Моргун, Е.М. Никиреев и др.).

Вопросы формирования профессионального самоопределения личности освещаются в исследованиях по самооценке и ее формированию в школьном и студенческом возрасте (Л.И. Божович, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Кухарчук, В.С. Мерлин, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафин, О.Ф. Меженцев и др.); в исследованиях по формированию готовности будущего учителя к педагогической рефлексии, самоактуализации в педагогической деятельности (Е.В. Андриенко, О.С. Анисимов, А.К. Маркова, Л.В. Яковлева и др.).

Проблема формирования профессионального самоопределения студентов – будущих учителей стоит на одном из первых мест в структуре современных целей педагогического образования. Проблема профессионального самоопределения студентов педагогических вузов нашла разработку в трудах О.С. Анисимова, К.М. Дурай-Новаковой, В.Д. Федорова и др. Особый интерес представляют работы, в которых обоснована необходимость стимулирования процесса профессионального самоопределения старших школьников и студентов (И.В. Бестужев, А.Е. Голмшток, Ф.Н. Гоноболин, Е.А. Климов, В.И. Журавлев, Н.В. Комусова).

Определение путей стимулирования профессионального самоопределения личности опирается на классические труды по стимулированию учеб-

ной деятельности, развитию мотивации учебной деятельности учащихся (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Г.И. Щукина, В.Г. Шуман, И.Р. Якиманская и др.); на теоретическое и практическое решение проблемы активизации, стимулирования познавательной деятельности студентов и формирования профессиональной направленности мышления будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (С.А. Архангельский, И.И. Казимирская, М.М.Левина, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, В.А. Якунин).

Исследователи проблемы профессионального самоопределения студентов указывают на важную роль данного процесса в современной системе педагогического образования. Формирование профессионального самоопределения студентов является одним из центральных и перспективных направлений в профессиональной подготовке будущих учителей, так как интегрирует технологическую подготовку в единстве с развитием личностных качеств специалистов, их мотивационной сферы, профессиональной активности и социальных установок, развивает стремление студентов к творческой самореализации и профессиональной конкурентоспособности.

Анализ работ, посвященных проблеме профессионального самоопределения, показал, во-первых, сложность и многогранность феномена «профессиональное самоопределение», во-вторых, важность определения специфики изучения его каждой наукой, в-третьих, необходимость углубленной разработки проблемы формирования профессионального самоопределения применительно к высшей педагогической школе, и позволил сделать следующие выводы.

Профессиональная деятельность является важной составной частью ее сущностной характеристикой процесса жизнедеятельности личности. В школе учащиеся старших классов, твердо определившиеся в выборе профессии, более целенаправленно и активно овладевают знаниями, вырабатывают у себя профессионально значимые качества в соответствии с образом профессионала, который у них к этому времени сформировался. По нашим исследованиям, большинство хорошо успевающих студентов заранее готовят себя к избранной профессии, о чем свидетельствует наличие у них установки на хорошую учебу, твердой внутренней позиции, несмотря на то, что на начальном этапе у обучающихся по специальности еще не может быть устойчивого интереса к профессии и четкого понимания ее смысла.

Студент выбирает вуз, чтобы получить специальность и работать по ней, и если бы полностью отдавал себе отчет о том, что составляет сущность его будущей специальности, какие ему потребуются знания, умения, навыки, то не возникало бы проблемы формирования педагогической направленности. Однако дело осложняется тем, что выбор высшего учебного заведения нередко обусловлен стремлением стать студентом при нейтральном, а иногда и негативном отношении к будущей педагогической профессии [8].

В этой связи, главным выступает стремление преподавателей вуза к тому, чтобы как можно раньше начался этап самоопределения студентов в профессиональной деятельности, включение будущего учителя в ценностно-ориентировочный и преобразовательный виды деятельности. Это условие обеспечивается тогда, когда благоприятно и в более короткие сроки завершается этап адаптации первокурсников, как можно раньше появляется ориентация на познание и предстоящую профессиональную деятельность, ее ценности и преобразование себя в соответствии с ними. От успешного решения вопроса о внедрении ценностей педагогической деятельности в учебно-воспитательный процесс во многом зависят перспективы самоопределения студентов в профессии учителя и, в целом, перспективы гуманизации педагогического образования, смысл которой как раз и состоит в том, чтобы обеспечить сознательный выбор будущим учителем духовных ценностей и сформировать на их основе индивидуальную систему его гуманистических профессионально-ценностных ориентаций [28].

Высокого уровня профессиональной деятельности невозможно достичь без должного уровня личностной регуляции, основанного на самосознании личности и ее самоопределении, возникающем как закономерное следствие качественно нового уровня развития самосознания.

Ушинский К.Д. писал, что душа человека узнают себя только в собственной деятельности, и познание души о самой себе так же, как и познание ее о явлениях внешней природы, складывается из наблюдений. Чем больше будет этих наблюдений души над собственной деятельностью, чем будут они настойчивее и точнее, тем больший психологический такт разовьется у человека, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее [26].

Сухомлинский В.А. неоднократно говорил о том, что успех индивидуальной работы учителя во многом зависит от того, насколько педагог владеет методом самостоятельного анализа своих успехов и недостатков [24].

Профессиональное становление будущего учителя во многом зависит от умения наблюдать, анализировать, адекватно оценивать свою профессиональную деятельность. Именно осознание, оправдание себя в своей педагогической деятельности является механизмом формирования педагога – мастера своего дела.

Задача подготовки свободного, самостоятельного учителя – творца педагогического процесса весьма актуальна и в настоящее время. Ученые педагоги неоднократно подвергали глубокому и всестороннему анализу профессионально-педагогическую деятельность (С.И. Архангельский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и другие).

Обращаясь в деятельности педагога, ее можно рассматривать как компонент целостной педагогической системы, где существуют внутренние и внешние связи, взаимодействие со средой, в качестве которой можно рассматривать социальный заказ, образовательные стандарты, учебные про-

граммы, условия обучения и психологические характеристики учебной деятельности студентов.

Исследование целей, структуры педагогической деятельности, проведенное Н.В. Кузьминой, показало, что единицей анализа педагогической деятельности является задача. Педагогическая задача возникает каждый раз, когда нужно перевести обучающихся из одного состояния в другое путем передачи ему необходимой информации. Рассматривая процесс управления педагогическими системами, как процесс решения множества педагогических задач по обучению, Н.В. Кузьмина выделяет пять основных функциональных компонентов, которые, отражаясь в структуре деятельности преподавателя, становятся основой управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся и формирования их личности. К числу основных компонентов относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный [7].

Сластенин В.А. включает в состав педагогической деятельности прогностический компонент, то есть умение выявить обученность и воспитанность, умение проектировать развитие личности и коллектива, умение прогнозировать результаты обученности и воспитанности, умение прогнозировать возможные трудности и ошибки [21].

В своих работах Н.В. Кузьмина определяет требования к профессиональной педагогической деятельности учителя:

- структура знаний, в которой должны найти отражение основные элементы педагогической системы, стимулы и мотивы (что привлекает к ней);
- единая система сформированных на достаточно высоком уровне профессионально-педагогических умений и навыков, включающих в себя главные компоненты;
- направленность как устойчивая и взаимосвязанная система целей и оценок, мотивов и отношений, побуждающая человека к преодолению трудностей в деятельности и овладению мастерством в ней;
- общая одаренность, включающая коммуникативный и организаторский компоненты, на основе которых формируется соответствующие педагогические умения и навыки;
- черты характера, характеризующие увлеченность своим делом, требовательность, справедливость, внимательность к каждому ученику, самоконтроль и другие;
- некоторые свойства темперамента, среди которых ведущее место занимает уравновешенность, эмоциональная стабильность [9].

Исследуя педагогическую деятельность, Ф.Н. Гоноболин выделяет следующие педагогические способности и профессионально личностные качества, необходимые будущему учителю:

- дидактические (дают возможность успешно разрабатывать методы передачи учащимся знаний и навыков);

- организаторские;
- авторитарные (способность к непосредственному и опосредованному эмоционально-волевому воздействию на учащихся);
- перцептивные (обеспечивают адекватное восприятие и понимание психики ребенка а также его психическое состояние в данный момент);
- экспрессивные (выражение мыслей, знаний, убеждений и чувств посредством речи, мимики и пантомимики);
- коммуникативные;
- академические (способности к преподаваемым предметам);
- личностные (выдержка, настойчивость, терпение и т.д.);
- педагогическое воображение;
- высокая степень распределения внимания [5].

Этими качествами должен обладать и преподаватель высшей школы.

Архангельский С.И. выделил следующие требования, предъявляемые к преподавателю вуза:

- изложения содержания предмета;
- формирование знаний, умений, навыков;
- содействие профессиональному формированию студентов, развитие у них кругозора, привитие интереса к работе,
- проведение контроля знаний;
- воспитание культуры труда;
- самосовершенствование своей педагогической деятельности и педагогического мастерства [1].

Щербakov Н.И. выделяет в структуре личности учителя пять блоков качеств, указывает, что психологическая структура личности учителя гораздо сложнее его труда: в ней аккумулировано все богатство его внешней и внутренней жизни, выходящий далеко за пределы содержания профессиональной деятельности [29].

Специфику профессионально-педагогической деятельности рассматривает Н.Ф. Талызина, справедливо отмечая, что, хотя педагогическая профессия и предполагает овладение знаниями в определенной области науки, но преподаватель должен быть не только источником знаний, но и специалистом, умеющим обеспечить их усвоение, то есть должен уметь построить процесс обучения. Главное назначение педагогической профессии она видит в развитии, в продвижении вперед различных сфер человеческой личности – познавательной, нравственной и других [25].

Успешность профессиональной деятельности учителя, как показывают многочисленные исследования (В.И. Андреев, В.Н. Беспалько, И. А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров и другие), зависит от уровня его педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство, как профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на

всестороннее развитие и совершенствование личности, ее духовно практических особенностей, определяет И.А. Зязюн. Оно включает в себя, по мнению автора, следующие компоненты:

- коммуникативные свойства, или способность быстро и эффективно устанавливать контакт с учащимися, влиять на их чувства и правильно определять их способности и возможности;
- умение быстро и точно оценивать сложившуюся педагогическую ситуацию и находить правильное решение;
- способность находить наиболее эффективные пути деятельности коллектива учащихся, сплачивать его и увлекать на выполнение социально значимых задач [6].

Кузьмина Н.В. определяет педагогическое мастерство преподавателя высшей школы как владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством [8].

Для всякой практической деятельности человека овладение мастерством представляет собой решающее условие, которое определяет результаты, успехи человека в его делах. Педагогическое мастерство заключается в умелом, рациональном, комплексном использовании педагогом рекомендаций науки. Оно «символизирует» наличие у преподавателя должной профессиональной культуры и стремления к владению гуманитарной культурой. Чем выше ее уровень, тем эффективнее осуществляется процесс гармонического развития личности. Такая культура представляет некоторую целостность, включающую в себя оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свойства личности, позволяющих будущему учителю развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобрести социальную и профессиональную устойчивость, психологический комфорт.

Критериями педагогического мастерства учителя могут выступать: качество знаний, умений и навыков обучаемых, то есть психологические результаты труда педагога и профессионально педагогические способы его деятельности, приводящие к положительным результатам (продуктивному уровню деятельности обучаемых), то есть функциональные результаты его труда.

Критериями мастерства преподавателя высшей школы могут являться:

- владение основами преподаваемой учебной дисциплины;
- владение средствами, формами обучения студентов дидактическим умениям;
- наличие системы учебно-методической работы со студентами, систем контроля за деятельностью студентов на всех этапах обучения;
- индивидуальный подход;

- систематический анализ своей деятельности и извлечения уроков из-за ошибок и неудач, то есть перестройка деятельности в направлении совершенствования [8].

Профессиональное самоопределение на вузовском этапе предполагает осознание студентом того, что реализуемая преподавателем стратегия обучения детерминирована его ценностным ориентациям в педагогической деятельности. В этой связи возрастает роль личности преподавателя высшей школы, его отношения к студентам, к преподаванию, самой науке, общей и профессиональной культуры. Основным смыслом и результатом педагогической деятельности преподавателя должно быть развитие личности будущего учителя, отражающее гуманистическую направленность на обучаемого.

Важным для понимания темы является знание профессиографического подхода к изучению педагогической деятельности учителя. Сластенин В.А. на основании детального анализа функциональной структуры педагогической деятельности разработал профессиограмму учителя, которую он определяет как первичную качественно-описательную модель специалиста [21].

В окончательном виде профессиограмма учителя представляет собой совокупность наиболее существенных и устойчивых требований к личности и психолого-педагогической подготовке будущего учителя. На первый план автор выдвигает свойства и характеристики личности учителя, определяющие коммуникативную, профессиональную педагогическую и познавательную направленность личности.

Сластенин В.А. отмечает, что понятие «личность учителя» – не простая совокупность свойств и характеристик, а целостное, динамическое образование, логическим центром и основанием которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позицию [19].

Автор рассматривает деятельность учителя как сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий проявления всех свойств личности. Являясь главным субъектом педагогической деятельности, учитель выступает в качестве профессионального психолога. Это означает, что готовность к выполнению профессиональных функций заключается в готовности к идентификации себя с другими.

Это качество наполняют динамические качества личности:

- общительность, изобретательность, эмоционально-волевая устойчивость;
- собственно профессиональные качества учителя: педагогический такт, выдержка и самообладание,
- педагогическое мышление, позволяющее проникнуть в причинно-следственные связи, анализировать свою деятельность, предвосхищать результаты работы.

Педагогическое мышление тесно переплетается с педагогической рефлексией. Рефлексивный уровень профессиональной деятельности педагога является предпосылкой для совершенствования процесса деятельности. Анализируя собственные действия, учитель воспринимает их как объект, который может быть подвергнут влиянию. Смысл рефлексивных действий заключается в изменении средств и оснований деятельности с целью управления своим состоянием для лучшего и более полного достижения цели. Процесс выявления основания для выбора решения является прямым продуктом рефлексии, который включается в системную организацию личностной регуляции и обуславливает формирование мотивов, целей, потребностей субъекта, качеств его личности, обуславливает его стремление к самосовершенствованию.

Творческое самосовершенствование студента предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих развития и корректировки, и разработку долгосрочной программы собственного совершенствования в системе непрерывного образования [12].

Потребность в самосовершенствовании является высшим уровнем и результатом развития мотивационно ценностного отношения к педагогической деятельности. Она связана, свою очередь, с потребностью в самопознании и самоопределении. Формами ее проявления являются потребности в самообразовании и самовоспитании. Исходное звено – самопознание. Человек не только действует, побуждаемый потребностями, но, будучи наделенным рефлексией, способностью к отражению своих собственных побуждений, пытается понять их, оценить и положить это понимание в основу определения своей социальной практики в целом и профессиональной практики в частности, что может выразиться и в выработке личностью стратегии самоизменения.

Профессиональное совершенствование и самосовершенствование студентов происходит под влиянием различных факторов. Решающие факторы связаны с рефлексивными процессами, которые пронизывают профессиональную деятельность педагога. Кузьмина Н.В. считает, что чем более высокой является оценка учителем своих педагогических качеств, тем более устойчивой является направленность личности на самосовершенствование. Она прослеживает прямую зависимость между самосовершенствованием студента и уровнем сформированности у него профессиональной рефлексии, профессиональной самооценки, как одно из проявлений самосовершенствования.

Самооценка студентами своей профессиональной готовности является одним из элементов профессиональной рефлексии. В процессе самоопределения самооценка играет исключительную роль. Спирин А.Г. считает, что без самооценки трудно, или даже невозможно самоопределиваться в жизни. Верная самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоян-

ное примеривание своих возможностей к предъявляемым жизнью требованиям, умение самостоятельно ставить перед собой осуществляемые цели, строгого оценивать течение своей мысли и ее результаты, подвергать тщательной проверке выдвигаемые догадки, вдумчиво взвешивать все доводы «за» и «против», отказываться от неоправдавшихся гипотез и версий [23].

Сходной точки зрения придерживается В.Ф. Сафин, рассматривая самооценку как один из механизмов самоопределения. Он считает, что в психологическом плане самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший:

- чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы);
- что он есть (свои личностные и физические свойства);
- что он может (свои склонности, дарования, возможности);
- что от него хочет и ждет коллектив, общество;
- субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений [18].

Движущей силой самоопределения, по мнению В.Ф. Сафина, выступает противоречие между тем, что знает, умеет, на что способен студент и требованиями профессиональной подготовки учителя (противоречие между «хочу» – «могу» – «имею» – «ты обязан», которые трансформируются в «я обязан, иначе не могу»). Нередко их бывает достаточно для того, чтобы решить поставленные перед будущим учителям организационные и творческие задачи. Естественно, что это вызывает необходимость актуализации прежнего опыта, его переконструирования, дополнительной мобилизации творческих способностей личности, помощи со стороны преподавателя.

Автор подчеркивает, что конкретная форма проявления самосознания – самооценка, по отношению к самоопределению, в принципе, выступает как когнитивный аспект, как один из его механизмов и поэтому является внутренним условием саморегуляции поведения.

В этой связи, большой интерес представляют труды, связанные с исследованием путей и способы формирования самооценки в студенческом возрасте. Этот вопрос рассматривается в связи с исследованием проблемы формирования образа «Я», формирования педагогической направленности личности и межличностных отношений в группе [18].

Так, например, предлагаемая А.К. Марковой методика предусматривает осмысление трудностей педагогической деятельности на различных ее этапах, введение элементов фиксирования, регистрирования, хронометрирования, использование различных схем анализа [10].

Исследователи отмечают, что самооценка профессиональной деятельности, являясь неотъемлемой составляющей рефлексивных процессов, механизмов самоопределения, формируется в различных видах педагогической деятельности.

Сложность разработки методик, обеспечивающих формирование рефлексивного отношения будущего педагога к собственной деятельности, вы-

явление педагогических условий формирования данного свойства заключается в том, что процессы эти носят глубинный, скрытый характер, а процесс подготовки специалистов предполагает технологическое описание деятельности и содержит описания объектов, операций, способов деятельности, овладение которыми позволяет достичь намеченного результата. Механизм поиска оптимального педагогического решения с учетом своих индивидуальных возможностей и способностей, мысленное обоснование выбранных способов деятельности, анализ результатов, как правило, не переводится во вне. Это часто даже не осознается самими студентами и, как следствие, передача подобных рефлексивных приемов будущему учителю весьма затруднительна.

Выготский Л.С. первым высказал мысль о том, что к возникновению и развитию самосознания приводят не только психологические, а, в первую очередь, социальные изменения [4]. Расширению уровня самосознания способствует «динамизм самой реальной действительности и взаимодействие с другими людьми» [27]. Чем шире аспект включения личности в многообразные отношения с миром, тем богаче и опыт познания себя.

1.2. Педагогическая деятельность в процессе обучения – условие профессионального самоопределения и самосовершенствования студентов

Исходным для анализа учебно-познавательной деятельности служит положение С.Л. Рубинштейна о том, что всякая познавательная деятельность, всякий мыслительный процесс, взятые в своей реальной конкретности, совершаются на разных уровнях, многопланово [17].

Проблема изучения уровней учебно-познавательной деятельности обучающихся находится в центре внимания многих исследователей: С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, М.Н. Скаткина, Ю.Н. Кулюткина, Я.А. Пономарева и других. Построение лестницы уровней деятельности, по мнению В.П. Беспалько, совершенно необходимо, так как в любой форме обучения содержится в скрытом виде деятельность как объект формирования [2].

Давыдов В.В. и Эльконин Л.Б. выделяют три структурных компонента в учебно-познавательной деятельности обучающихся: мотивационный, содержательно-операционный, контрольно-оценочный. Мотивационный компонент, будучи сложным структурным образованием, выполняет несколько функций: стимулирующую, побуждающую, мобилизационную, диагностическую и является важнейшим внутренним условием развития стремления личности к самообразованию. Содержательно-операционный компонент включает в себя систему ведущих знаний и способов этой деятельности, которые определяют умение самостоятельно овладевать новыми знаниями и способами деятель-

ности. Контрольно-оценочный компонент включает в себя овладение обучающимися действиями контроля и оценки, умениями осуществлять их без помощи и вмешательства преподавателя. Высокая сформированность этих действий превращает студента в подлинного субъекта учебной деятельности, связанной с его смысложизненным и профессиональным самоопределением.

Успешное решение задачи формирования профессионального самоопределения студентов, которое предполагает развитие профессиональных качеств педагога, воспитание всесторонне развитой личности, отвечающей особенностям профессиональной деятельности, современным требованиям общества, невозможно без формирования у студентов профессиональной направленности и потребности к постоянному самосовершенствованию.

Самосовершенствование в педагогике рассматривается как сознательная целенаправленная деятельность человека по изменению своей личности. В профессиональной деятельности педагога также воздействие на себя возникает сравнительно рано, хотя роль его вначале невелика, но по мере роста профессиональных умений и навыков, совершенствования личности, непрерывно расширяются, усложняются и задачи, которые ставит перед собой личность [3].

В работах, посвященных профессиональному самосовершенствованию студентов педагогических специальностей, установлено, что потребность в самосовершенствовании органично связана с идеалами личности как концептуальным или образным выражением ее направленности [23]. Но эта связь не является прямой: идеал может быть, но он не всегда становится побуждением активности личности (недейственный идеал). Совершенствование может происходить и без наличия у человека идеала, особенно, если имеется в виду его образное выражение (персонифицирование). Концептуальное его выражение как ориентация личности на некое смыслообразующее начало в ее жизни (жизненные цели, или смысл жизни), по-видимому, является необходимым для возникновения данной потребности.

Профессиональная педагогическая подготовка предполагает формирование у студентов идеального педагогического образа собственного «Я»: каким я должен стать, чтобы грамотно и качественно работать, чтобы стать педагогом-мастером, педагогом-творцом. Это, в свою очередь, требует перестройки мотивационной сферы будущего учителя, перевода должного в желаемое, в потребность личности. Результатом такой перестройки является возникновение цели «внутри себя», осознание студентами «личностного смысла» профессиональных знаний и умений, что является одним из критериев сформированности профессионального самоопределения. При этом студент как субъект саморазвития (самоорганизующаяся система) должен обладать следующими свойствами:

- способностью самостоятельно формулировать самообразовательные цели и вырабатывать стратегию и тактику их достижения;

- самостоятельно добывать учебную и профессиональную информацию и оперировать ею в связи с решением теоретических и практических задач;
- искать новые способы и средства решения учебно-профессиональных задач;
- получать новые знания в общении с группой, со своими товарищами, в общении с преподавателями, учителями школ, логопедами, психологами, необходимые для решения собственных задач.

Профессиональное самосовершенствование студента – будущего специалиста – сложный вид деятельности, успешно реализуемой лишь при соблюдении определенных условий. Для того, чтобы профессиональное совершенствование было успешным, необходимо наличие практической деятельности, рождающей у студентов потребность в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками и профессионально значимыми качествами личности, причем такая деятельность студента – это не только проявление его активности во внешней среде, она включает в себя умственную деятельность и деятельность, связанную с эмоциональными переживаниями [22].

Педагогическая практика рассматривается в психолого-педагогических исследованиях не только как средство применения полученных знаний и формирования педагогических умений, но и как средство овладения методологией педагогической деятельности. Именно здесь, в сложной системе внутри коллективных отношений, решая бесчисленное множество разнообразных практических задач, нужно убедить студентов в эвристической мощности принципов диалектической логики, превратить эти принципы в инструмент решения встающих перед ним профессиональных проблем [20].

Теоретические основы педагогической практики, как компонента системы профессиональной подготовки, были разработаны К.Д. Ушинским. Он считал, что в деле обучения и воспитания одного знания крайне недостаточно, необходимо умение, которое формируются у будущего учителя в процессе длительной практики. В «Проекте учительской семинарии» он предлагал представить для семинаристов обширную и хорошо устроенную школу, в которой бы будущие учителя получали необходимую практическую подготовку, так как метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой [26].

В психолого-педагогической литературе представлен довольно обширный материал по вопросам педагогической практики студентов. С точки зрения общих позиций педагогическая практика студентов освещена в работах М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Т. Огородникова, В.К. Розова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других ученых.

Рассматривая роль и место педагогической практики в системе подготовки будущего учителя, В.К. Розов выделяют следующие функции педагогической практики:

- обучающую (актуализация теоретических знаний, формирование педагогических умений и навыков);
- развивающую (развитие познавательной и творческой активности педагогического мышления, формирование исследовательских навыков);
- воспитательную (формирование активной жизненной позиции, профессионально-педагогических качества личности, потребности в самообразовании);
- диагностическую (проверка степени подготовленности и определения пригодности студентов к педагогической деятельности) [13].

В руководствах по педагогической практике называются внешние формы профессиональной деятельности, представляющие перечень педагогических мероприятий, не вскрывающих механизмы их образования, не обозначены нормативные характеристики дидактических решений, которые обеспечивают прогрессивное движение процесса обучения и воспитания студентов. Практика сегодняшнего дня нуждается в разработке единой программы по руководству студентами, где центральным разделом будет обучение студентов управлению учебной деятельностью на уроке, на индивидуальном занятии, где найдут решение проблемы педагогической инженерии, ориентированные на конкретные цели и условия, а также стратегия и тактика обучения и другие вопросы.

Интерес для нашей работы представляет анализ трудностей, с которыми встречаются на практике студенты, проведенный В.А. Сластениным. Применение педагогической теории в практической деятельности требуют уже некоторых навыков творческого мышления, которыми студент не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность – это целостный процесс, его организация требует опоры на синтез знаний по философии и педагогике, психологии, методикам и другим дисциплинам. Тогда как знание студента как бы разложено «по полочкам», еще не интегрированы в той степени, какая необходима для организации многогранного и целостного педагогического процесса [20].

Анализ студентами педагогического процесса имеет свои особенности. Автор отмечает, что студент воспринимает педагогические явления синтетически, нерасчлененно, лишь в плане узнавания понятий, ранее усвоенных теоретически. Это значит, что восприятие и осмысление фактов не может быть достаточно полным, глубоким, критическим, с последующим теоретическим анализом всех сложившихся впечатлений и представлений [21].

В науке известен тот факт, что педагогическая практика накладывает определенный отпечаток на сознание студента и его отношение к профессии, причем у части студентов после практики проявляется отрицательное отношение к профессии (Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова и др.). Исследования подтверждают, что когда столь резко изменяется взгляд студентов на педаго-

гическую профессию, особенно после первой практики, уменьшается число лиц с профессионально-педагогическими мотивами, а вместо этого увеличивается число студентами с мотивами «интерес к предмету» и «случайный выбор вуза» [14]. Это говорит о том, что производственная педагогическая практика в образовательных организациях довольно значительно влияет на студента, на его оценку своих личностных качеств, свойств и возможностей. Новый взгляд на профессию находит отражение в мотивационной сфере студентов, поэтому необходимо учитывать то обстоятельство, что процесс профессионального самоопределения относительно педагогической профессии может закончиться и с отрицательным результатом: личность осознает отсутствие своего интереса к профессии или низко оценит свои способности к ней, либо и то, и другое вместе.

Однако не всегда изменение мотивов учения может быть отрицательным явлением, свидетельством того, что у студентов теряется вера в свои возможности и способности. Изменение мотивации может иметь в своей основе положительный смысл, если практика заставляет студента по-новому взглянуть на педагогическую деятельность, более серьезно оценить свои возможности, убеждает в необходимости серьезной и большой работы над собой. Поэтому важно создать на практике такую атмосферу, при которой сохраняется оптимистическая позиция собственного определения студентов в профессиональной деятельности, обеспечивающая стремление к успеху, общую и личную заинтересованность в успехе каждого, утверждающая веру в свои силы, способствующая осознанию психологической удовлетворенности проделанной работой.

Таким образом, правильно организованная производственная педагогическая практика студентов в образовательной организации занимает чрезвычайно важное место в формировании профессионального самоопределения: определении уровня профессиональной деятельности, который может, или, наоборот, не может нас удовлетворить; определении своих профессиональных личностных качеств, требующих развития и корректировки. Здесь наилучшим образом для студентов сочетаются возможности проявить себя в педагогической деятельности, проанализировать все, ее составляющее, определить пути профессионального совершенствования. Практика представляет также широкие возможности для ведения самонаблюдения с целью самоизучения при составлении и уточнении программы профессионального самосовершенствования, а также самонаблюдения с целью самоконтроля за ходом совершенствования.

В ходе производственной педагогической практики процессом совершенствования будущих учителей руководит несколько лиц. Прежде всего, это сам субъект самосовершенствования, ставящий определенную цель, определяющий программу работы для ее достижения, способы и приемы реализации, сроки и порядок выполнения программы и так далее. С другой

стороны, это те лица, которые обеспечивают своей деятельностью работу студентов по совершенствованию: помогают определить программу совершенствования своей профессиональной деятельности и профессионально значимых качеств личности студента, составить и выполнить план самосовершенствования; найти наиболее целесообразные пути к достижению поставленной перед собой цели; направляют и корректируют индивидуальную работу студентов над собой; помогают согласовать ее с деятельностью других членов коллектива.

Исследования ученых и анализ собственного опыта руководства производственной педагогической практикой студентов показывают, что заложенные в практике потенциальные возможности и резервы используются недостаточно эффективно для формирования положительного устойчивого профессионального самоопределения студентов. Производственная педагогическая практика становится фактором профессионального самоопределения только в том случае, если она формирует у студентов адекватное представление о структуре педагогической деятельности и личности учителя, порождает у них самооценку и стремление к профессиональному совершенствованию. Это объективно требует управление мотивами выбора учительской профессии, формирование у студентов жизненных потребностей и профессиональных намерений, всестороннего совершенствования руководства производственной педагогической практикой.

Основные задачи руководства профессиональным самосовершенствованием у студентов педагогических специальностей выделены в исследованиях С.В. Кабановой, А.Я. Микаберидзе и других ученых. Это следующие задачи:

- педагогическое просвещение, то есть ознакомление с идеей самосовершенствования;
- диагностика уровня профессиональной подготовки студентов и побуждение их к самооценке;
- организации и стимулирования индивидуального и коллективного самосовершенствования студентов: ознакомление с методами совершенствования, педагогический контроль, периодическое подведение итогов, результатов работы.

Потребность в самосовершенствовании возникает у студента по мере того, как он осознает, что ни одна предметная учебная программа не может предусмотреть и учесть все особенности личности человека, возможности его развития. Возникает задача постоянного углубления рефлексивных потребностей, проявления собственной инициативы в овладении профессиональными приемами педагогической деятельности, самостоятельного поиска нестандартных решений новых проблем, что в свою очередь, позволяет говорить о сформированности профессионального самоопределения будущего учителя, если задача успешно выполняется.

Овладение с широким спектром профессиональных умений и воспитание необходимых качества личности возможно только при активном стремлении личности к овладению профессионализмом. Сформированность профессиональной активности является одним из показателей профессионально определенной личности. Проявляется профессиональная активность личности в умении личности выявлять объективные возможности профессиональной деятельности и реализовывать эти возможности в решении профессиональных задач, в способности соразмерять эти задачи со своими возможностями и оценивать ситуации и задачи по отношению к себе; в умении выделять реально достижимое, в постановке реальных целей как с точки зрения объективной логики профессиональной деятельности, так и с точки зрения реальных возможностей личности в данных условиях достичь цели имеющимися у нее средствами. Эта активность основана на способности мобилизовать свои возможности определять способы реализации их в профессиональной деятельности.

При высоком уровне профессиональной активности, по мнению А.В. Петровского, А.Г. Асмолова, можно говорить об активности надситуативной – тенденции, избыточной по отношению к исходной деятельности, порождаемой в самом процессе деятельности и выступающей как прогрессивный момент ее движения и развития. В данном случае, это появляющаяся к концу профессионального обучения и в процессе профессиональной деятельности «педагогическая направленность ума», «педагогическая окраска» основных интересов личности, направленных на другие объекты (искусство, литература, наука, общественная деятельность), причем, чем глубже и прочнее эта связь, тем продуктивнее эта деятельность и тем больше удовлетворенность субъекта ею [15].

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает будущего учителя к деятельности. Чем разнообразнее, продуктивнее профессионально значимая деятельность студента, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающиеся изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность профессионально деятельностного подхода, который позволяет обратить педагогические задачи в личностный смысл деятельности будущего учителя.

Основные социально педагогические противоречия обуславливают и противоречия собственно педагогические, возникающие в самой педагогической системе между ее компонентами, и противоречия психологические, отражающие внутренние причины, которые тормозят процесс становления, развития личности студента, и связаны с личностными особенностями субъектов педагогического процесса.

Кроме того большинство преподавателей вузов убеждены в том, что они отвечают только за знание студентами их дисциплины и за умение приме-

нять эти знания к определенному кругу задач, не всегда даже связанных с педагогической деятельностью. Такой функциональный подход обуславливает утилитарные прагматические тенденции в определении целей профессионального обучения студентов, в то время как педагогическая деятельность требует от учителя проявления, прежде всего личностных качеств. Функциональный подход приводит к тому, что психолого-педагогическая подготовка оказывается лишь формально присоединенной к специальной и не является ведущей, пронизывающий все содержание подготовки учителя. При таком характере подготовки будущего учителя у него не формируется системное видение педагогической действительности, а сама педагогическая деятельность распадается для него на ряд слабо связанных между собой функциональных деятельностей.

Важнейшим условием преодоления сложившейся ситуации являются, по мнению ученых, фундаментализация содержания психолого-педагогического образования, интеграция социально-педагогического, психологического и естественнонаучного знания. Она требует установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на понимание сущности методологии педагогической деятельности как системы принципов, относящихся не только к логике научного исследования, но и к преобразовательной практике обучения и воспитания студентов.

Главная особенность педагогической деятельности состоит в том, что она одновременно является и массовой, и творческой, что находит место и в педагогическом образовании. Массовость требует относительно типовой подготовки: наделения студента профессиональными знаниями, умениями, навыками, формирования необходимых компетенций. Однако, поскольку педагогическая деятельность творческая, то профессиональная подготовка должна предполагать создание условий для самореализации, развития творческой индивидуальности будущего учителя.

Библиографический список к главе 1

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 369 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр.соч.: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 259 с.
6. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – Киев, 1989. – 303 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
9. Кузьмина Н.В. Педагогическая теория и научный акт // Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. – Л., 1976. – С. 3-9.
10. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 58-64.
11. Меженцева Г.Н. О системе общепрофессионального роста студентов – будущих учителей // Вестник научных конференций. – 2015. – № 4-1(4). – С. 106-108.
12. Никандров Н.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 104-109.
13. Педагогическая практика / Под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
14. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
15. Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во «Знание», 1970. – 90 с.
16. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987. – 196 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000. – 720 с.
18. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск: Изд-во СПИ, 1986. – 142 с.
19. Сластенин В.А. Комплексная программа «Учитель советской школы» // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 62.
20. Сластенин В.А. Педагогическая практика и формирование личности учителя школы // В кн.: Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов педвузов. – Белгород: Изд-во БГПИ, 1983. – С. 36-54.
21. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
22. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
23. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972. – 302 с.
24. Сухомлинский В.А. Избр. произв.: в 5 т. – М., 1980. – Т. 4. – 670 с.
25. Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе // Советская педагогика. – 1973. – № 7. – С. 71.
26. Ушинский К.Д. Избр. пед. произв.: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – 583 с.
27. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 144 с.
28. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. – М.; Ставрополь. 1991. – 180 с.
29. Щербаков Н.И. О методологии и методике изучения психологии труда учителя // Психология труда и личности учителя. – Л., 1976. – С. 3-29.

ГЛАВА 2

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

«Инвестиции в образование станут нашим ключевым бюджетным приоритетом. Ведь это не только подготовка кадров для экономики, но и важнейший фактор социального развития общества, формирования объединяющих нас ценностей. В этом отношении роль образования смыкается с ролью культуры».

В.В. Путин

Глобальные изменения произошли в начале нового века в мировых образовательных системах, в том числе в образовательной системе России. Это предопределило появление новых педагогических подходов, используемых в подготовке специалистов, бакалавров, магистров в условиях высшей школы. Широко стал внедряться в вузах компетентностный подход в обучении, требующий переосмысления преподавателями теоретико-методологических основ подготовки специалистов в соответствии с образовательными стандартами (ФГОС ВО), Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.).

Подготовка будущих профессионалов к многофункциональной деятельности требует сформированных не только профессиональных, но и *общекультурных компетенций* (ОК), являющихся также результатом высшего образования (полноценное участие в социокультурной жизни общества; взаимодействие с окружающими в сфере личного и профессионального общения; корректное проявление своей религиозной, национальной, культурной, профессиональной идентичности; понимание социальной значимости своей будущей профессии; стремление к постоянному саморазвитию и др.).

Анализ изучаемой проблемы в педагогической теории и практике, в современных условиях развития высшей школы, позволяет выделить *противоречия* между:

- современными требованиями общества и государства к подготовке специалистов, обладающих сформированными общекультурными компетенциями и традиционной системой обучения, недостаточно ориентированной на их формирование;

- объективными возможностями использования технологии модульного обучения в формировании общекультурных компетенций обучающихся в вузе и низкой степенью научного обоснования ее использования в процессе обучения.

В главе авторы попытаются раскрыть выделенные противоречия, аргументировать свою точку зрения на формирование ОК обучающихся в вузе на основе современных педагогических подходов.

2.1. Теоретический анализ формирования общекультурных компетенций обучающихся в вузе

Традиционная педагогическая система, используемая в вузах страны, уже не способна в полной мере реализовать современные требования государства и общества в подготовке будущих специалистов (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.). Повышение качества высшего образования может обеспечить сочетание *традиционных и инновационных форм и методов* обучения, внедрение в процесс преподавания вузовских дисциплин современных дидактических *технологий*: технологии проблемного обучения, игровых технологий, технологии модульного обучения и др.

Внедрение современных педагогических технологий, таких как *технология модульного обучения*, в практику образовательного заведения, обосновано модернизационными процессами в высшем образовании (увеличением темпа изучения дисциплин, активизацией научно-исследовательской работы с обучающимися, созданием методических условий обучающимся для самообразования и др.).

Анализ научной литературы показал, что для решения научных и педагогических задач, связанных с формированием у обучающихся ОК, в науке сложились определенные предпосылки: определен перечень общекультурных компетенций, которыми должен владеть выпускник (О.И. Белозеров), представлена классификация общекультурных компетенций (С.Н. Бегидова, Т.Н. Поддубная, О.В. Агошкова), определено содержание формирования общекультурных компетенций (Е.А. Игнатьева, Е.В. Леонова), определена сущность технологии модульного обучения (Р.П. Мильруд, О.В. Суслова, П.А. Юцявичене, В.А. Яшманова), разработаны основы применения технологии модульного обучения в вузе (Н.Б. Лаврентьева, Т.И. Шамова, Ю.П. Юцявичене).

Вместе с тем анализ передового педагогического опыта в преподавании в вузе позволяет констатировать, что процесс формирования ОК обучающихся требует специальных педагогических условий, внедрения современных дидактических технологий, среди которых ведущее место занимает технология модульного обучения. Однако не во всех вузах и не на всех кафедрах

рах в основе обучения находится «модуль», а формирование ОК обучающихся осуществляется на основе технологии модульного обучения.

Между тем содержание обучения в рамках технологии модульного обучения, как известно, представлено в значениях самостоятельных информационных блоков, что является важным и необходимым для организации самостоятельной работы обучающихся и в процессе использования ими обучающих программ для ЭВМ. Анализ научных работ показывает, что технология модульного обучения может быть эффективно применена в условиях обучения в высшей школе (Е.Н. Соловова, Е.С. Полат, Я.И. Рецкер, Ю.В. Фолькович и др.).

Исследование проблемы формирования ОК обучающихся в вузах требует знания теоретических концепции развития профессионального образования (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), теоретических идеи компетентностного подхода (Е.В. Бондаревская, О.Е. Лебедев, А.М. Митяева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), идеи и концепции профессиональной компетентности (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Митяева, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.Ю. Петров и др.), структуры и содержания общекультурных компетенций (О.И. Белозеров, О.Е. Лебедев, Г.Х. Нигматзянова, Л.С. Троянская и др.), дидактических концепции содержания образования и процесса обучения (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В. Оконь, М.Н. Скаткин и др.), идеи интеграции в контексте педагогической реальности (М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, А.О. Кошелева, А.Н. Нудьюрмагомедов, Ю.С. Тюнников и др.).

Для реализации процесса формирования общекультурных компетенций у обучающихся в вузе преподавателя необходим методологический анализ основ модульного обучения. Исходя из того, что методология – это учение о научном методе познания и своеобразная система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности (П.И. Пидкасистый), знание может выступать в двух основных формах: *дескриптивной* (описательной) и *прескриптивной* (нормативной). Анализируя содержание прескриптивной функции процесса формирования ОК у обучающихся в вузах, следует отметить, что ФГОС ВО (третьего поколения) определяют *компетенцию* как способность личности применять знания, умения, личностные качества и способности для успешной деятельности в определенной области. Компетентностный подход в высшей школе ориентирован на процесс формирования личности специалиста, требующий единства сформированных у нее теоретических знаний, практической подготовленности, развитых способностей и высокой мотивации к осуществлению всех видов профессиональной и социальной деятельности.

Известный отечественный ученый И.А. Зимняя рассматривает компетенцию с точки зрения содержания характеристик внутренних, потенциаль-

ных, сокрытых психологических новообразований: знаний, представлений, программ (алгоритмов) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях (способностях) человека [62, 63]. Педагог-исследователь А.В. Хуторской рассматривает понятие «компетенция» через совокупность взаимосвязанных качеств личности, характеризующих уровень знаний, умений, навыков личности в определенной деятельности, что, в свою очередь, свидетельствует о компетентности и конкурентоспособности специалиста [126]. Компетенцию специалиста рассматривают как область вопросов, в которой он хорошо осведомлен [125, 126].

В целом компетенции могут быть дифференцированы как минимум на три группы. Первая группа – это компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: ответственность выбора образа жизни, сформированность ценностей бытия; принятие личностью ценностей культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства; знание истории цивилизаций, своей страны; расширение кругозора; гражданский долг; саморазвитие и профессиональное развитие; владение иностранными языками и др.

Вторая группа может состоять из тех компетенций, которые представлены социальной сферой личности: сотрудничество, толерантность, социальная мобильность, иноязычное общение, коммуникация и др.

Третья группа – это компетенции, имеющие отношение к профессиональной деятельности человека: планирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская и научная деятельность, компьютерная грамотность, владение интернет-технологиями и др.

При всем разнообразии определений компетенции можно увидеть в них близкий смысл, который несет оценочный характер формирования способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (Н.Д. Гальскова и др.) [32, 42, 44, 46].

Однако текст образовательных стандартов третьего поколения для высшей школы не вносит ясность в вопрос «Как оценивать те или иные компетенции?». Поэтому на сегодняшний день оценка уровня компетенции представляет большую сложность для преподавателей вузов [62, 64]. Трудность здесь видится в том, что не всегда представляется возможным, на взгляд авторов монографии, трактовать компетенцию как сумму предметных знаний и умений. Фактически это усовершенствование существующих и приобретаемых в результате обучения новых способностей, увязывающих знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе способностью обучающегося применять полученные знания и умения в решении практических задач из разных областей знаний, в будущей профессиональной деятельности после окончания образовательного заведения [48, 66]. В настоящее время труды многих отечественных ученых посвящены вопросам относительно выявления уровней сформирован-

ности компетенций студентов вузов (З.Ф. Зеер, Н.А. Кобзева, Н.П. Колесов, О.В. Суслова и т.д.).

ФГОС ВО (третьего поколения) ориентирует преподавателей вузов на две группы компетенций: общекультурные и профессиональные. *Профессиональные компетенции*, которые должны быть сформированы у обучающихся в вузах, связаны с конкретной сферой предполагаемой профессиональной деятельности [5, 8-11, 45].

Процесс формирования ОК у обучающихся в вузах ориентирован прежде всего на их полноценное участие в социокультурной жизни общества и взаимодействие с окружающими в сфере личного и профессионального общения. Он предполагает овладение обучающимися в высшей школе техникой применения различных источников и средств получения, обработки и сохранения информации, компьютерной грамотностью и информационными технологиями. Сформированные ОК характеризуют корректное проявление личностью своей национальной, культурной, профессиональной идентичности, понимание социальной значимости своей будущей профессии и высокой мотивации к выполнению задач в ведущей деятельности [15, 39, 47, 50]. ОК в ФГОС ВО по различным направлениям подготовки специалистов в вузах неодинаковы, что стало предметом рассуждения в научных публикациях современных отечественных ученых (А.О. Кошелева, А.И. Козачок, О.Н. Овсянникова и др.). Из анализа научных публикаций, выполненных за последние три года, становится ясно, что учеными замечено превышение ОК по количеству профессиональных компетенций по сравнению с количеством профессиональных компетенций по некоторым направлениям подготовки специалистов в вузах. Вместе с тем ОК – это фактически комплекс требований к выпускнику вуза в условиях информационного общества (В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.). Чтобы конкретизировать такой комплекс требований, необходимо обратиться к знаниям, умениям, навыкам, которыми овладевают обучающиеся в вузе по выбранной ими специальности и специализации, помня о ведущих современных подходах в современном высшем образовании.

Формирование общекультурных компетенций будущих специалистов, обучающихся в вузе – это целенаправленный педагогический процесс создания в их личностных структурах новообразований мотивационного, когнитивного и деятельностного характера, отражающих специфику профессиональной сферы. Данные новообразования обеспечивают приобретение обучающимися способностей к: социальному взаимодействию, социальному и профессиональному общению, смысловой ориентации в мире, расширению, приращению накопленных знаний, применению различных источников и средств получения информации, корректному проявлению культурной и профессиональной идентичности, владению высокой мотивацией к выполнению задач по предназначению.

Целесообразно обратиться к структуре ОК в целом. На основе теоретического анализа педагогической литературы (Л.С. Троянская, О.Е. Лебедев) можно выделить три основных компонента ОК будущих специалистов: *когнитивный, ценностно-ориентационный и деятельностный*.

Когнитивный компонент характеризуется наличием знаний об особенностях культуры, в области живописи, скульптуры, театра, традиций и т.д.

Ценностно-ориентационный компонент проявляется в осознании личностью значимости профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования и включает в себя те качества специалиста, от которых зависит уровень сформированности профессиональных умений и навыков.

Деятельностный компонент определяет практическое и оперативное применение знаний, опыт их проявления в разнообразных ситуациях профессионального общения.

Одной из важных задач, решаемых преподавателями высшей школы, является организация компетентностно-ориентированного образовательного процесса – создание необходимых условий для формирования ОК обучающихся (В.Н. Карташова, А.О. Кошелева и др.). Для решения данной задачи требуются взаимодействие педагогов, методистов, административных структур вузов, а также расширение межвузовского сотрудничества, проведение дискуссии в форме «круглого стола», научно-практических семинаров, конференции и т.д.

Вместе с тем для решения столь трудной задачи – формирования ОК будущих специалистов – требуется изучить передовой педагогический опыт по организации самостоятельной работы обучающихся и созданию для этого необходимых условий [54, 55, 127, 122]. Следует констатировать, что уровень сформированности ОК в значительной степени зависит от качества самостоятельной работы обучающихся, их способности и желания воспринимать и усваивать дополнительную информацию, постоянно расширять сферу своей осведомленности в различных областях знания (Е.С. Полат, Я.И. Рецкер и др.).

Педагоги вузов по разным дисциплинам активно используют потенциал проектного метода, решение интегрированных задач и проблемных ситуаций, ролевые игры и т.д. (Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова и др.) в процессе формирования ОК обучающихся. Однако, на взгляд авторов монографии, мало привлекать к этому процессу методы, пусть даже и инновационные, нужно обращать внимание на создание технологично выстроенного учебного процесса, например, с использованием *технологии модульного обучения*.

Педагогический потенциал в формировании ОК обучающихся в вузах реализуется при наличии, как правило, следующих компонентов: *учебно-познавательного, личностно-развивающего и ценностно-смыслового*. Выделить эти компоненты позволил синтез мнений педагогов высшей школы (Ю.Ю. Ковалева, В.П. Кузовлев, Ю.В. Фролов и др.) [71, 72, 79, 124].

Учебно-познавательный компонент включает разработку и подготовку материала по дисциплине; определение комплекса профессионально важных умений, характеризующих уровень практического овладения будущего специалиста системой знаний в рамках изучаемой им дисциплины; разработку содержания общекультурных умений, рациональных приемов умственного труда.

Данный компонент характеризуется с точки зрения культуросообразной деятельности специалиста (знания истории своей страны, отечественной и зарубежной литературы, живописи, искусства и т.д.), формирования у него собственного мнения относительно окружающих явлений, познания, овладения речевой и языковой культурой, обеспечивающей успешное решение многих профессиональных задач в будущем. Сформированные ОК обеспечивают специалисту высокий уровень коммуникации в профессиональной деятельности [12, 31, 38, 56, 65, 103]. Если у обучающегося развиты логическое и абстрактное мышление, память, мотивация к освоению будущей профессиональной деятельности, то это позволяет ему ускорить достижение сформированности ОК на занятиях. В данном случае уместно вспомнить о междисциплинарной интеграции, которая должна быть учтена в решении задач по формированию ОК у обучающихся в вузе [74, 76, 80, 82].

Личностно-развивающий компонент предполагает реализацию в образовательном процессе вуза личностно-мотивационных установок будущих специалистов. Преодоление трудностей, возникающих в процессе формирования ОК на занятиях, свидетельствует об отношении обучающегося к учебной деятельности, о желании достигнуть высоких результатов в учебе, об адекватности самооценки. Результаты сформированности ОК у будущих специалистов находятся в прямой зависимости от уровня активности личности, ее жизненной позиции, от мотивационной основы всей его учебной деятельности. Личностно-развивающий компонент призван решать и задачи межличностного общения личности с другими участниками образовательного процесса. Обучающиеся в вузе формируют способность воспринимать и порождать ту или иную информацию в соответствии с поставленной или возникшей коммуникативной задачей, которая включает ситуацию общения (А.А. Вербицкий) [26]. Реализация этого компонента включает знание обучающимися необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, определенный уровень информационной грамотности. В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения, развиваются такие качества, как готовность прийти на помощь, взаимовыручка, отзывчивость. Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения с людьми. В целом обучающийся в вузе при проведении с ним целенаправленной работы по формированию ОК овладевает необходимыми для

жизни современного общества навыками социальной активности и функциональной грамотности, что означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), социально-трудовой сфере (права покупателя, потребителя, клиента и др.); в области профессионального самоопределения приобретает умения анализировать ситуацию в обществе, овладевает этикой трудовых и гражданских взаимоотношений [2, 7, 41, 58, 89, 93].

Важной задачей является познание обучающимися социокультурных отличий современного поликультурного мира, научных основ «диалога культур», под которым следует понимать диалоговое взаимодействие, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей различных лингвокультурных общностей [12, 53, 99, 108, 114].

Целевые установки на формирование ОК в процессе обучения в вузе способствуют становлению гуманистической социальной позиции обучающихся, необходимость которой обусловлена современными требованиями к социокультурному развитию будущего специалиста.

Ценностно-смысловой компонент обеспечивает формирование ценностного отношения к выбранной профессии, развитие осознанной положительной мотивации к профессиональной деятельности, пробуждает у обучающегося желание стать профессионалом в избранной специальности, стимулирует стремление к творческой самореализации. Реализация целевых задач ценностно-смыслового компонента в процессе формирования ОК обучающихся предполагает формирование системы ценностей: долг перед Отчизной, гордость за историческое прошлое своей страны, ответственность за свои профессиональные действия и принятие решений и др.

Изучение передового педагогического опыта позволяет утверждать, что большинство педагогов-практиков вузов не транслируют систему знаний, а фактически передают обучающемуся свое ценностно-смысловое отношение к знаниям, свою увлеченность преподаваемой дисциплиной, свое ценностное отношение к выбранной профессии и т.д. (Т.И. Липатова, Е.Б. Максимова, А.А. Муравьева, О.В. Овсянникова, И.С. Сергеев и др.).

Осознание обучающимися смысла формирования ОК в процессе обучения влияет на характер их учебной деятельности, помогает достичь высоких результатов в учебе, проявляется в социальной активности личности. Изменяются взгляды на мир, на свое место в нем. Роль преподавателя в этом процессе неопределима. Ему нужно иметь такие профессиональные качества, чтобы заинтересовать обучающихся овладением ОК в рамках преподавания той или иной дисциплины, пробудить у них желание стать профессионалом в избранной специальности, самореализоваться в профессиональной деятельности.

Подготовка будущих специалистов, для которых помимо профессиональных навыков характерны искусство постановки и решения профессиональных задач, особое понимание действительности в целом и трудных си-

туаций деятельности, требует внедрения в обучение современных образовательных технологий (в том числе модульной), инновационных методик и методов [16, 17, 20, 25, 36]. Создание инновационных обучающих технологий позволяет на практике имитировать ситуации интеркультурного общения.

Итак, реализация ведущих компонентов (*учебно-познавательный, личностно-развивающий, ценностно-смысловой*), в практике обучения будущих специалистов позволят сформировать у них ОК и смоделировать контекст будущей профессиональной деятельности с целью развития обучающегося как личности.

Это обосновано тенденциями возрастания требований к качеству обучения выпускников вузов: уровнем развития научно-технического прогресса общества; внедрением в социальную сферу современных информационных технологий, требующих от специалистов дополнительных знаний в области математики, информатики, кибернетики, логики, иностранных языков [31, 46, 47, 49, 65, 113].

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что образовательный процесс в современных российских вузах ориентирован на развитие профессиональных компетенций обучающихся в соответствии с выбранными специальностью и специализацией [1, 23, 119, 121]. Это обстоятельство предполагает осознание педагогами вузов значимости процесса профессионального и личностного развития будущих специалистов в инновационных условиях развития высшей школы, требующих от профессорско-преподавательского состава разработки новых подходов в реализации методов и форм обучения [24, 31, 43, 60]. Между тем эволюция активных методов обучения в рамках педагогических технологий порождает новые версии прочтения методических основ проведения занятий в вузах [68, 100].

2.2. Технология модульного обучения в формировании общекультурных компетенций обучающихся в вузе

Особое место в практике преподавания в современном вузе отводится поиску новых педагогических технологий, которые могли бы затрагивать прежде всего интеллектуальную, мотивационно-потребностную сферы самосознания обучающихся [83, 102, 118]. Такой технологией является *технология модульного обучения*, широко внедряемая в учебный процесс российских вузов [51, 94, 96]. Именно она является методологической основой учебно-методических комплексов (далее – УМК) по дисциплинам, изучаемым в вузах. Начиная с 2010 г., можно констатировать значительные изменения в содержании УМК дисциплин, преподаваемых в вузе, в соответствии с новыми требованиями к подготовке компетентных, конкурентоспособных

специалистов. В настоящее время педагоги кафедр многих вузов разрабатывают новые дидактические комплексы или усовершенствуют старые с учетом приобретенного опыта практики преподавания вузовских дисциплин. Интересен опыт внедрения компетентностного подхода в ведущих вузах России (г. Москва, Санкт-Петербург) [3, 69, 135].

Для успешного решения образовательных задач, стоящих перед кафедрами вузов, необходим целый комплекс дидактических мер, среди которых следует особо отметить внедрение в учебный процесс эффективных технологий, таких как *технология модульного обучения* [33, 90, 98, 138].

О модульном обучении в сфере профессионального образования заговорили всерьез в 40-50-е гг. XX в. Разработчиком технологии модульного обучения является Дж. Рассел (1960-е годы, США). Модульное обучение получило распространение в университетах (в системе повышения квалификации) прежде всего в США, ФРГ, Великобритании и ряде других стран после Всемирной конференции ЮНЕСКО 1972 г. в Токио, обсуждавшей проблемы просвещения [4, 21]. С 1990-х гг. в нашей стране технология модульного обучения стала рассматриваться как одна из альтернатив существовавшим ранее технологиям обучения (Н.Б. Лаврентьева, Т.И. Шамова, Ю.П. Юцявичене). Однако она и по сей день продолжает обретать статус самостоятельной дидактической системы [133, 138].

Модуль (от лат. *modulies* – мера, способ) – это, по сути, целевой функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им, система контроля и коррекции объединены в систему высокого уровня целостности [51, 70].

Необходимо отметить, что в настоящее время понятие модульности приобретает новый методологический смысл. Системный подход в обучении может использоваться для реализации принципа модульности. В свою очередь, принцип модульности вполне можно рассматривать как принцип, который определяет динамичность и мобильность функционирования системы.

Принцип модульности наряду с таким важным принципом системного подхода, как принцип развития, определяет динамичность и мобильность функционирования системы. Причем сама система может быть представлена как совокупность модулей или рассматриваться как отдельный модуль в структуре более общей системы [92, 95]. Учебный модуль по какой-либо дисциплине, преподаваемой в вузе, как правило, состоит из нескольких элементов (нескольких тем занятий и т.д.), объединенных едиными целевыми установками и реализующих конкретные задачи, с учетом получения обучающимися результатов по итогам изучения модуля.

В целом, исходя из конкретного содержания, каждый дидактический модуль той или иной дисциплины в современном вузе отражает программу целевой деятельности преподавателя и обучающегося на основе компетентностного подхода в обучении [22, 129, 136]. Ученые-исследователи (М.А. Ар-

хипенко, Т.Д. Егорушкина, Н.В. Карева, В.Н. Карташова и др.) выделяют следующие технологии модульного целевого подхода к обучению:

- модульно-интегративное обучение;
- модульно-дифференцированно-групповое;
- модульно-комплексное;
- модульно-проблемное;
- модульно-проективное [20, 94].

Многие отечественные ученые утверждают, что благодаря внедрению в учебный процесс элементов модульного обучения возможно приблизиться к решению важной проблемы – повышению профессиональной мотивации и формированию ОК обучающихся в условиях высшего профессионального образования (Т.И. Шамова, Ю.П. Юцявичене).

Проблема модульного подхода к обучению может быть рассмотрена с точки зрения *дидактических закономерностей*, о которых писали в своих трудах прошлого ученые-педагоги и пишут наши соотечественники.

Например, известный польский педагог доктор педагогических наук Зигмунд Кароль Мыслаковский (1890-1971) выделял в своих трудах следующую дидактическую закономерность: воспитание и обучение молодежи напрямую зависит от приспособления ее к жизни в условиях накопленного нацией культурного наследия и формирования потребности у личности реализовать себя в профессиональной деятельности («Общество и воспитание» 1935 г.).

Следовательно, формируя ОК будущих специалистов педагоги должны осознавать значимость познания обучающимися культурного наследия цивилизации, страны, народа и т.д. [18, 75, 132, 131, 134].

Эта *закономерность* является ведущей при организации модульного обучения в вузе (З.А. Мендубаева, И.Ю. Неронова и др.).

Следующей востребованной высшей школой дидактической закономерностью может быть представлена закономерность, раскрывающая принцип связи *теории с практикой* [78, 137].

Известный отечественный педагог Николай Николаевич Кузьмин (Кузьмин-Караваев) (1919-1994), историк профессионального образования, автор многих научных трудов по профессиональному образованию, утверждал в своих научных статьях и монографиях, что обучение в институтах и техникумах должно осуществляться на дидактическом применении, характеризующем связь теории с практической деятельностью будущего специалиста. В условиях модульного обучения в современных вузах эта закономерность прослеживается особенно отчетливо при внедрении в обучение активных методов [4, 19, 29].

Наиболее популярными активными методами в процессе обучения в современном вузе являются: конференция, дискуссия, имитация, интервью, деловая игра, дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение

проблемных задач, мозговая атака, внеконтекстные операции с понятиями, психодрама, дискурс и многие др. [13, 30, 52, 67].

Анализ научных публикаций по исследуемой теме позволяет утверждать, что на современном этапе развития общества высшая школа накопила опыт применения активных методов обучения во многих дисциплинах, преподаваемых в вузах (гуманитарных, социальных, математических, специальных), и при реализации модульной технологии обучения [14, 86, 90, 106]. Например, обратимся к дидактическим возможностям *проблемной ситуации*, используемой педагогами на занятии в рамках модульной технологии по циклу гуманитарных дисциплин. Проблемная ситуация требует умственного напряжения от обучающихся в ходе обдумывания и обсуждения проблемы [61, 105, 128]. При этом она должна быть значимой для слушателей, связанной с их интересами, предшествующим опытом и будущей профессией. В процессе реализации модульной технологии, используя активный метод обучения, такой как проблемная ситуация, педагогу важно знать, что этот метод может вызвать состояние эмоционального подъема, активности обучающихся, интереса к обучению, адекватной оценки обучающимися своих интеллектуальных возможностей, а главное – мотивацию к практической деятельности [14, 77]. Однако проблемная ситуация, неумело используемая педагогом, может вызвать и состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению задания, неадекватную самооценку, что в конечном итоге может быть одной из причин плохой успеваемости студентов вузов [85, 97, 101]. Результат применения проблемной ситуации напрямую зависит от того, насколько педагог способен создать педагогические условия для эффективной реализации данного метода, например, от уровня владения педагогом различными методическими приемами: оказанием помощи обучающимся в выявлении противоречий и поиске способов их разрешения, формулированием различных точек зрения обучающихся на один и тот же вопрос и т.д.

Основу модульного обучения в высшей школе составляет *закономерность единства сознания и деятельности* [24, 51]. Реализации этой закономерности в обучении были посвящены труды психолога доктора педагогических наук, профессора Петра Ивановича Зинченко (1903-1969). Он был одним из создателей теории деятельности и научно обосновал зависимость развития памяти человека в процессе обучения, непосредственной учебной деятельности. Знание теории П.И. Зинченко позволяет педагогу осуществить организацию модульно-проектного обучения студентов с учетом возникающих в процессе обучения ассоциативных связей. Например, в процессе изучения ИЯ в вузе обсуждение информации с различными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, прочность усвоения учебного материала в процессе модульного обучения [47].

В процессе модульного обучения одной из ведущих является *закономерность*, отражающая уровень развития мотивации обучающихся к будущей профессиональной деятельности и результатам учебного труда. Технология модульного обучения может обеспечить создание и поддержание на высоком уровне чувства уверенности обучающегося в достижении им целей обучения каждого изучаемого модуля; создание эмоционально положительного психологического климата во время занятий, способствующего проявлению потенциальных возможностей обучающегося [6, 27, 28, 57, 59, 84]. Вместе с тем в модульном обучении широко применяются электронные обучающие программы. Они используются в различных целях: для обеспечения самостоятельной работы обучающихся по овладению новым материалом, реализации дифференцированного подхода к организации учебной деятельности, контроля качества обучения и т.д. [109, 112, 130].

С точки зрения развития познавательной деятельности важным в применении компьютерных технологий в обучении является то, что воздействие на зрительные анализаторы активизирует эмоциональную сферу обучающихся, положительно влияет на активность мыслительных процессов. Одновременно воспитывается культура умственного труда, отрабатываются навыки извлечения и обработки необходимой информации [89]. Широкое использование информационных технологий при модульном обучении приучает обучающихся творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации и, бесспорно, способствует повышению мотивации получения профессиональных знаний [111, 115].

В настоящее время в качестве инновационных методов в модульном обучении широко применяются мультимедийные презентации при осуществлении проектной деятельности (О.Е. Воронова, Л.К. Гейхман и др.). Известно, что мультимедийная презентация представляет собой способ реализации результатов проектной деятельности в виде слайдов с текстами, таблицами, диаграммами, иллюстрациями, фотографиями, звуком и анимацией [112]. Презентацию используют для того, чтобы выступающий смог продемонстрировать дополнительные материалы к своему сообщению на большом экране или мониторе. Эти материалы подкреплены видеофрагментами, музыкальными произведениями.

В современной высшей школе технология модульного обучения основывается на принципе педагогической интеграции [74, 82], что подтверждено в многочисленных научных публикациях отечественных ученых прошлых лет. Об этом писал в своих трудах историк педагогики доктор педагогических наук член-корреспондент АПН РСФСР Геннадий Евгеньевич Жураковский (1894-1955). Развил научное обоснование интегративной составляющей в преподавании дисциплин в вузе доктор педагогических наук Василий Иванович Журавлев (1923-1996).

В монографиях современных ученых раскрывается сущность педагогической интеграции в повышении конкурентоспособности будущих специалистов, обучающихся в вузах (М.А. Архипенко, А.О. Кошелева) [74, 75, 80, 121]. Идеи педагогической интеграции заложены в процесс модульного обучения и отражают такую дидактическую *закономерность*, как влияние интеграции знаний различных областей на уровень конкурентоспособности будущего специалиста (В.Н. Карташова, Ю.Н. Семин, В.А. Сластенин и др.). Авторы монографии склоняются к мнению, что необходимо понимать педагогическую интеграцию не как эмпирическое объединение множества элементов. Интеграционный процесс помогает решить задачи качества обучения и реализовать закономерности, обеспечивающие внутреннюю взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность модульного обучения (М.А. Архипенко, Ю.С. Тюнников, П.Н. Федосеев и др.).

В отечественной и зарубежной педагогике ученые рассматривают психофизиологические аспекты интеграционных механизмов (П.Я. Гальперин, Ю.А. Самарин и др.), обеспечивающих реализацию в практике преподавания в вузе концепции поэтапного формирования умственных действий и теории ассоциативно-рефлекторной природы умственных действий [81, 88, 110].

Особое внимание современных педагогов привлекает когнитивно-психологический аспект интеграции в рамках модульного обучения [24, 120].

Еще одной дидактической *закономерностью*, реализуемой в технологии модульного обучения, является следующая: вновь усвоенные знания вместе с усвоенными ранее образуют цепь ассоциаций. Вместе с тем идет активное соотнесение знаний из различных областей.

На основе выделенных закономерностей становится понятен механизм функционирования системы модульного обучения, ее взаимодействия с образовательной средой вуза (внешней средой), что важно понимать преподавателю в современных условиях обучения будущих специалистов [31, 121].

Анализ педагогических исследований позволяет утверждать, что особенности внедрения модульного обучения в учебный процесс вузов изучаются в общей педагогике, сравнительной педагогике, теории и методике профессионального образования (Т.В. Васильева, Э.В. Островский, В.П. Лапчинская, С.Д. Смирнов, В.А. Сластенин, В.П. Кузовлев, З.А. Малькова, Е.С. Полат, В.М. Гареев, К.Н. Волков и др.).

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что подготовка модулей требует от преподавателя понимания сути технологии модульного обучения и включает четыре этапа: *во-первых*, необходимо изучить возможности вуза (материальные средства, финансирование и т.п.), педагогов и обучающихся, обусловленные введением новой системы, а также произвести анализ учебного материала с точки зрения его применения в модульном варианте. *Во-вторых*, надо оценить предполагаемые результаты и поста-

новку целей, ориентирующих на получение этих результатов, а также дать оценку возможностей достижения этих целей. *В-третьих*, нужно разработать дидактический материал, спроектировать деятельность преподавателя по каждому учебному модулю, отвечающую возможностям обучающихся. *В-четвертых*, требуется экспертная проверка модульной программы с целью уточнения предполагаемых результатов и возможной коррекции модулей (Т.И. Царегородцева, Г.В. Лаврентьев, С.Г. Тер-Минасова, К.Я. Вазина, В.А. Яшманова и др.).

Педагогической науке известны моно- и поливалентные модули. Если модули служат основой для какого-либо другого модуля, то его называют *моновалентным*, если же модуль создает основу для изучения нескольких последующих модулей, его называют *поливалентным* [116].

Следует отметить, что в условиях модульного обучения просматривается процесс целеполагания с ориентацией на конечный результат. Основу такой системы обучения составляют программные единицы – *модули*. В рамках одного курса дисциплины могут использоваться как моновалентные, так и поливалентные модули.

Поиск эффективных подходов к реализации модульного обучения в практике вуза объясняется стремлением педагогов-исследователей и педагогов-практиков к внедрению компетентностного подхода. Технология модульного обучения позволяет обучающемуся в вузе работать над изучением модуля в том темпе, который его устраивает, выбирать различные способы учения (Н.Н. Гавриленко, Н.В. Карева, О.В. Суслова и др.). В условиях модульного обучения необходимо нацеливать обучающихся на определение собственных возможностей в обучении и самооценку соответствующего уровня усвоения учебного модуля (Ю.В. Фолькович и др.) [44, 90]. Отечественные ученые рассуждали на страницах своих научных трудов о гибкости выстраивания содержания модульного обучения (Б.Б. Загорюкин, В.М. Панченко, А.В. Федоров и др.), интеграции различных видов и форм организации обучения (Т.Г. Григорьева, С.И. Куликов и др.). Многие ученые видят цель модульного обучения в решении задачи достижения высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности (С. Лапейка, П.А. Юцявичене и др.).

Модуль вполне можно рассматривать как некую программу обучения, уникальную с точки зрения содержания, методов обучения и уровня самостоятельности обучающегося. Фактически модуль – это учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписывающий обучающемуся конкретные действия, позволяющие в итоге освоить содержание модуля на высоком уровне [95].

Ученые-педагоги современности (А.Р. Балаян, Ю.Г. Татур, В.И. Байденко, М.М. Бахтин и др.) в своих научных трудах утверждают, что в основу модульного обучения положены следующие педагогические идеи:

- смешанное программирование;
- контроль и самоконтроль;
- блочная подача учебного материала.

Вместе с тем обучающийся в вузе, осознавая пути достижения поставленных перед ним целей, в рамках технологии модульного обучения самостоятельно выбирает те средства обучения, которые позволят достичь высоких результатов по итогам изучения учебных модулей. Организация учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, обучающихся в вузе требует реализации личностно-ориентированного, компетентностного и технологического подходов в их единстве (А.О. Кошелева, А.М. Митяева, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, А.И. Уман и др.). Технология модульного обучения открывает широкие возможности для индивидуализации обучения, что особенно важно в инновационных условиях развития высшей школы (В.Д. Шадриков и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной дидактическим проблемам, позволяет сделать вывод, что в модульном обучении реализуются следующие принципы:

- ориентация на развитие самостоятельной учебной деятельности и познавательной активности обучающихся;
- максимально эффективное использование учебного времени обучающимися;
- приоритет осуществления педагогического проектирования;
- ориентация образовательного процесса на заданный уровень учебных достижений;
- систематическая проверка уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с учетом коррекционной функции контроля и оценки учебных достижений [104, 117].

Все вышеперечисленные принципы являются по своей сути дидактическими и их реализация в процессе обучения в вузе, как свидетельствует анализ практики преподавания, гарантирует эффективность приобретения знаний обучающимися (Н.Н. Абакумова, М.А. Архипенко, А.В. Белозерских, А.О. Кошелева, П.И. Образцов, О.Н. Овсянникова и др.).

Таким образом, можно выделить *принципиальные отличия* модульной технологии обучения от других дидактических технологий, заключающиеся в следующем:

1. Сущность модульного обучения состоит в том, чтобы организовать учебную деятельность в соответствии с модульной учебной программой. В рамках модульного обучения содержание образования заключено в учебных модулях, являющихся некой информационной базой, с методическим руководством по их усвоению.
2. Модульное обучение предусматривает возможность выбора уровня и направления освоения учебной программы. При этом смещаются

акценты в деятельности педагога с информационной и контрольно-оценочной к информационно-ориентирующей и консультативно-ориентирующей.

3. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – в рамках работы над учебным модулем. Каждая встреча требует подготовленности и педагога, и учеников для работы с заданиями в рамках конкретного учебного модуля.
4. Природа модульного обучения базируется на субъект-субъектных отношениях между педагогом и обучающимися. Поэтому допускается и приветствуется инициатива консультации или встречи и со стороны обучающегося.
5. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля учебных достижений по ходу освоения модулей.

Сущность перечисленных отличий модульной технологии обучения от других раскрыта в работах Р.П. Мильруда, О.В. Сусловой, П.А. Юцявичене, В.А. Яшмановой и других ученых.

Поскольку модульное обучение имеет одной из своих целей формирование у будущего специалиста – выпускника вуза навыков самообразования, оно строится на основе выработанных педагогом и обучающимся дидактических стратегии и тактики (В.П. Беспалько, Л.П. Крившенко и др.). Осознанность целей модульного обучения переводит педагога из режима информирования в режим консультирования и управления.

Модуляризация предполагает разбивку учебного материала на отдельные, относительно завершённые элементы, каждый модуль содержит *теоретическую, методическую и рефлексивную части* (П.А. Юцявичене). Теоретическая часть включает в себя цели, их уровни, общее введение в проблему, углубленное изучение проблем и принятие решений типовыми методами, а также указание всех тем модуля, наименование всех таблиц, схем, диаграмм. Структурные учебные элементы обязательно включают учебные цели элемента, конкретную ситуацию (кейс), представляя собой основные составляющие учебного элемента (основной текст, «боксы с примерами», цитаты, выводы, заключение по материалу). Информационная база модуля содержит аппарат прямого доступа к информации, формализованные задания, ссылки. Рефлексивная часть, как правило, содержит материалы к промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в соответствии с требованиями, установленными ФГОС ВО, включает балльно-рейтинговую систему контроля, комплекс используемых оценочных материалов (тесты, контрольные вопросы, практические и творческие задания) [4, 87].

В рамках модулей теоретическая подготовка тесно связана с практическими занятиями, предусматривающими анализ конкретных ситуаций, принятие решений (кейсы) [34]. В связи с этим особое значение приобретает

переход от информационно-сообщающего обучения в вузе на обучение, моделирующее и формирующее будущую профессиональную деятельность, каковым является модульное обучение.

Это свидетельствует об актуальности модульного обучения при реализации подготовки специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся производственно-экономическим условиям, видеть проблемы и направления развития отрасли, разрабатывать и профессионально принимать оптимальные альтернативные решения.

Применение различных инновационных активных методов и приемов обучения в вузе, несомненно, формирует профессиональную мотивацию студентов и обогащает системно-модульную технологию. Модульная схематизация образовательного процесса решает многие дидактические задачи. *Основная задача технологии модульного обучения*, состоит в достижении мобильности знаний обучающихся за счет качественной и аналитической обработки накопленной информации, добывания новых знаний и использования их в своей практической деятельности [14, 24, 94].

Однако, как и другие современные технологии, применяемые в условиях обучения студентов в вузах, технология модульного обучения имеет свои особенности. Педагоги-исследователи (Н.В. Блохин, В.В. Давыдов, Е.Б. Мордасова, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, С.В. Рудницкая, Г.К. Селевко и др.) отмечают следующие особенности модульного обучения:

1. Разбивка содержания учебной дисциплины на самостоятельные модули.
2. Внедрение максимальной индивидуализации обучения.
3. Варьирование содержания учебного материала, изучаемого в модуле, в зависимости от уровня подготовки обучающихся. При этом технология модульного обучения является средством дифференцированного управления содержанием учебного материала и реализуется в несколько этапов: определение учебных целей; диагностический анализ и предварительная оценка профессиональных знаний и способностей обучающихся; последовательное распределение учебного материала курса по разделам; контроль качества обучения.

На базе выделенных учеными особенностей можно утверждать, что технология модульного обучения наряду с выделенными выше особенностями является перспективной в плане наполнения ее большим объемом вариаций содержания и использования временных ресурсов при изучении конкретной темы. Вместе с тем те принципы, которые в 1960-70-е гг. предложил педагог-дидакт Л.В. Занков, вполне могут быть применимы в условиях данной технологии обучения: обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности; в нем необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении материала; преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

Нижеперечисленные принципы могут являться основополагающими для организации процесса модульного обучения в целях формирования ОК: *развивающее и воспитывающее обучение; научность и доступность; сознательность и творческая активность студентов; наглядность и развитие теоретического мышления; системность и систематичность обучения; переход от обучения к самообразованию; связь обучения с практикой профессиональной деятельности; коллективный характер обучения; гуманизация и гуманитаризация обучения; компьютеризация обучения; интегративность обучения, учет межпредметных связей; инновативность обучения.*

В современной дидактике ученые (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, Л.П. Крившенко, И.М. Осмоловская, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др.) рассматривают совокупность общедидактических принципов обучения, подчеркивая значимость каждого из них для успешной реализации в учебном процессе современных педагогических технологий, эффективности применения активных методов обучения.

Дидактические принципы (научности, сознательности и активности, ситуативности обучения, образовательной рефлексии) как нельзя лучше реализуются в групповых дискуссиях, обладающих широкими педагогическими возможностями для развития профессиональных компетенций будущего специалиста [8, 18, 42, 31].

Для выявления научного соотношения дидактических и методических принципов модульного обучения в современной высшей школе важно обратиться к мнениям ученых-дидактов (Т.И. Шамова, П.А. Юцявичене). Например, рассматривая процесс модульного обучения в образовательном учреждении Вест-Лафайе, педагог-исследователь Дж.Д. Рассел (1960-е гг.) определил ведущие принципы, на которых основано модульное обучение, охарактеризовал связи, возникающие между компонентами процесса обучения, описал возможность индивидуализации обучения. Он впервые предложил трактовку *основного* и *вариативного* модулей в обучении. Основной модуль – это тот, который осваивается всеми обучающимися, а вариативный обеспечивает профессиональную направленность в обучении в соответствии с выбранной специальностью. Каждый обучающийся может выбрать подходящую для него схему обучения или использовать сразу несколько вариантов, предусматривающих их самостоятельную работу с учебным модулем, использование технических средств обучения, проведение консультаций с преподавателем. Важно учитывать мнение ученого о том, что каждый педагог собственными силами может разрабатывать учебные модули с учетом конкретной ситуации и стоящих перед ним целей [40, 85].

На основании теоретического анализа можно констатировать, что подготовка модулей и организация технологии модульного обучения в вузе могут быть основаны как минимум на пяти *принципах*: максимально эффективно использовать время консультаций педагога; максимально эффективно

использовать учебное и внеучебное время (этому способствуют содержание модуля и использование технических средств обучения); цели модульного обучения должны быть понятны как преподавателю вуза, так и обучающемуся; технологично выстроенный процесс обучения должен содержать все необходимые составляющие (технологии, методы, приемы и др.) [90, 96].

Многие педагоги-практики убеждены в том, что в каждом модуле для обучающегося должны быть указаны критерии, отражающие уровень овладения учебным материалом [130, 132]. Это требует понимания как педагогами, так и обучающимися целей модульного обучения. В результате анализа педагогических исследований установлены причинно-следственные связи между методологией и выбираемыми педагогами способами и дидактическими средствами, а также предполагаемыми результатами в рамках применения модульного технологии обучения [98, 138].

Организация образовательного процесса в вузе на основе *технологии модульного обучения* осуществляется успешно при реализации следующих условий:

1. Высшая школа в условиях современной социально-экономической ситуации реализует цели и задачи ФГОС ВО.
2. Применяемые в условиях обучения в вузе целевые установки, содержание, формы и методы predetermined общественно-государственным заказом. Они хорошо структурированы, технологичны и реализуются в рамках конкретных специальности и специализации.
3. В рамках модульного обучения все его участники (преподаватели и обучающиеся) включаются в целостные субъект-субъектные отношения и овладевают навыками самоцелеполагания [43, 74, 111].

Принцип модульности охватывает все компоненты технологии модульного обучения.

Учитывая то, что целеполагание становится важным фактором, влияющим как на деятельность преподавателя, так и на деятельность обучающихся, оно должно осуществляться на всех этапах технологии модульного обучения, внедряемой в преподавание вузовской дисциплины (А.А. Муравьева и др.). Субъект-субъектные отношения в рамках данной технологии требуют заинтересованности, высокого уровня мотивации в достижении целей как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Они должны выстраиваться с учетом интересов личности, ее развития, характеризоваться динамичностью и творческим подходом к решению учебных задач. Только в этом случае у обучающегося в вузе появятся необходимая активность, ответственность за свой учебный труд, желание достичь поставленных перед собой целей. Технология модульного обучения, понимаемая как некая система, способна к саморазвитию и становится фактически самоуправляемой [55, 127].

Преподаватели вузов сосредоточены на реализации дидактических принципов в процессе обучения. Современный мир предъявляет требования к

выбору средств обучения, потому что добываемые обучающимися знания приобретают прежде всего личностный характер. Без учета принципа наглядности невозможно представить себе обучение с использованием ЭВМ, информационных технологий. Наибольшую наглядность обеспечивают мультимедийные средства отображения информации (анимационные эффекты, качественная трехмерная графика, стереозвук и т.п.), которые также широко используются в модульном обучении (В.М. Гараев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов и др.) [33, 66, 112]. Применение такого арсенала современных средств обучения обеспечивает наблюдательность, внимание, инновационное мышление обучающегося в вузе.

Важен и принцип доступности в процессе реализации технологии модульного обучения. Этот дидактический принцип обеспечивает учет особенностей уровня развития обучающихся в вузе. Причем этот принцип должен быть учтен и при проектировании преподавателем целей учебной программы, структурировании содержания учебника при разработке обучающих программ для ЭВМ, планировании системы контроля по итогам изучения учебного модуля или дисциплины. Поэтапное освоение материалов учебного модуля предполагает последовательное знакомство обучающихся с основными понятиями и дефинициями, практические и контролирующие задания, которые могут свидетельствовать о правильной реализации на практике принципа доступности.

Сознательность и активность личности в процессе изучения учебного модуля появляются тогда, когда сам обучающийся осознает поставленные перед ним цели в учебной деятельности, участвует в планировании этой деятельности, дает оценку своему труду, приложенным усилиям [49, 120].

В процессе реализации технологии модульного обучения, как правило, после изучения учебного модуля или нескольких модулей, проводится специальный контроль освоения обучающимися полученных знаний и сформированных компетенций, не только профессиональных, но и общекультурных. Им предлагаются специально разработанные тестовые задания, блоки задач, задания эвристического плана и т.д. Все это дает возможность преподавателю сделать вывод о рефлексии обучающихся в вузе и многократно повышает результативность освоения учебного курса [5, 77, 81].

В условиях применения технологии обучения в практике преподавания дисциплины успешно должен быть реализован принцип систематичности и последовательности, который предполагает определенную логику в компоновке содержания дисциплины, соблюдение этапности в освоении учебных модулей. Все это позволяет отследить связь содержания одного модуля с другим, представить обоснование последовательности этапов образовательного процесса.

Преподавателей вузов во все времена интересовало то, как реализуется принцип прочности усвоения материала по той или иной изучаемой дисциплине.

плине. Успех реализации данного принципа в условиях технологии модульного обучения зависит от того, как структурирован учебный материал каждого модуля, какие методы и формы используются в рамках учебного модуля, какими средствами обучения пользуется преподаватель, какую систему контроля он выбрал, чтобы проверить прочность усвоения обучающимся материала модуля [43, 81]. Вместе с тем в рамках технологии модульного обучения при выявлении недостаточной прочности усвоения учебного материала обучающийся имеет возможность возвратиться к предыдущему материалу, повторить его, при необходимости повысить полученный ранее результат, а затем перейти к следующему учебному модулю. Правильно организованный систематический контроль со стороны преподавателя всегда дает положительный результат в оценке прочности усвоения знаний и прочности сформированных у обучающегося ОК [11, 44].

Принцип научности при реализации технологии модульного обучения отражает учет преподавателем современных образовательных концепций, методов и форм обучения, обеспечивающих на практике формирование мировоззрения и ОК обучающихся в вузе [66].

Принцип связи теории с практикой востребован при внедрении технологии модульного обучения. Известно, что теоретические познания реализуются на практике, следовательно, теория и практика должны быть в едином русле изучения дисциплины, их слияние обеспечивает необходимое качество обучения в вузе [31, 73, 136]. Учитывая то, что каждый учебный модуль имеет в своем составе теоретическую, практическую и контролируемую составляющие, принцип связи теории с практикой реализуется на протяжении всего времени внедрения технологии модульного обучения при изучении дисциплины [16, 19].

Преподаватели часто сталкиваются с трудностями в формировании содержания модульного обучения, имеют место повторы различных вопросов, изучаемых на том или ином занятии одновременно. По мнению авторов монографии, наиболее актуальными являются использование в модульном обучении опорных (базовых) модулей, а на их основе – проектирование и внедрение в практику преподавания дисциплины других, более мелких модулей [17, 90]. Можно прибегнуть к регламентации базовых модулей при проектировании преподавания дисциплины в вузе, т.е. будет установлено определенное количество модулей, необходимых для изучения обучающимися. Однако это не всегда дает положительный результат. Важно понимать, что преподаватель-практик, планируя теоретические, практические занятия и самостоятельную работу обучающихся, список учебных и контрольных вопросов по каждому изучаемому модулю, как правило, знает особенности учебного контингента, а следовательно, может принять решение о создании дополнительного учебного модуля или, наоборот, о сокращении какого-либо модуля. Вариативность в структуре модульного обучения обеспечивает так

называемую «дидактическую гибкость», т.е. учет конкретной педагогической ситуации для оптимального решения поставленных перед педагогом задач [48].

Существуют и другие варианты организации технологии модульного обучения. Обучающемуся может предлагаться набор из исходных модулей учебного материала, в соответствии с паспортом специальности, интересами личности. Однако этот вариант свидетельствует о характере возникающих дополнительно трудностей для преподавателя, связанных с изучением мнений студентов, поиском решений [96]. Такой вариант внедрения модульного обучения требует от преподавателя большого опыта в преподавании дисциплины в вузе.

Исходя из анализа научных статей, можно утверждать, что технология модульного обучения обязательно должна учитывать развитие познавательных способностей обучающегося (память, восприятие, внимание, мышление и др.) [28, 96]. Вместе с тем в рамках рассматриваемой технологии обучения преподавателю можно регулировать сложность заданий в зависимости от уровня подготовки обучающихся.

Подвергнутые анализу научные работы, посвященные проблеме технологии модульного обучения, подтверждают необходимость разработки методических рекомендаций для преподавателей по внедрению исследуемой технологии в современных условиях развития высшего образования (Е.Б. Мордасова, А.А. Муравьева, Н.А. Кобзева, Э.Ф. Насырова и др.). Проанализировать все имеющиеся публикации по исследуемой теме не представляется возможным. Авторы монографии полагают, что часть работ, безусловно, имеет характер методических разработок по применению технологии модульного обучения в преподавании той или иной дисциплины, изучаемой в высшей школе. Усилия этих исследователей сосредоточены на разработке и анализе различных научных подходов к реализации технологии модульного обучения [26, 34, 45, 132].

Особого внимания в исследуемой области заслуживает работа П.А. Юцявичене «Теория и практика модульного обучения». Педагог-исследователь ставит перед собой цель и реализует ее путем создания теории, в которой учебный модуль выступает главной дидактической структурной единицей. Юцявичене П.А. педагогически и методологически обосновывает модульное обучение; вырабатывает *принципы модульного обучения* и устанавливает их взаимосвязь с общедидактическими принципами. Предметом исследования ученого становятся принципы построения модульных программ, выработка критериев и создание методики модульного обучения.

Юцявичене П.А. удалось установить типы управления в дидактических системах модульного обучения; создать систему контроля усвоения знаний и умений в процессе модульного обучения; исследовать возможности индивидуализации учебной деятельности в процессе модульного обучения; про-

вести сравнительный анализ методов обучения, применяемых в модульной системе; создать методическую систему модульных программ.

Особенно ценно, на взгляд авторов монографии, что идея об организации самостоятельной работы обучающихся, высказанная в трудах П.А. Юцявичене, базируется на сформированности познавательных ценностей личности, что обеспечивает успех в субъект-субъектной деятельности в процессе реализации модульной технологии обучения.

Современные исследователи-педагоги подвергали анализу возможности компьютеризации модульного обучения и использования модульного обучения в высшей школе; проводили анализ и экспериментальную проверку эффективности модульного обучения в педагогических системах высшей школы и после дипломного проектирования (П.А. Юцявичене, Т.А. Шамова и др.) [133, 138].

Во многих научных работах авторы исследуют методологию модульного обучения, опираясь на отдельные аспекты современных дидактических теорий [16, 36, 101, 129]. Давая собственную оценку применению современных теорий, используемых в модульном обучении, авторы творчески используют накопленные достижения. В целом анализ педагогических источников свидетельствует, что теория модульного обучения базируется на следующих концепциях и идеях: обучение в действии (Д. Брунер); последовательное развитие опыта обучающегося (В.П. Беспалько); поэтапное формирование умственных действий (П.И. Гальперин и Н.Ф. Талызина); гибкое управление учением, переходящее в самоуправление [19, 75, 80, 101].

В работе П.А. Юцявичене отмечено, что «модульное обучение влияет на весь процесс обучения, реализуя новый подход к его организации: к построению содержания обучения, к взаимодействию педагога и обучающихся в педагогическом процессе, к организации различных форм и методов обучения» [138, с. 236].

Известно, что основным средством модульного обучения являются модульные программы. Юцявичене П.А. подробно разработала принципы и правила создания отдельных модулей и модульных программ. Исследователь выделяет в своих научных трудах два типа модулей: познавательный и операционный. На основе выделения этих типов приводятся примеры модульных программ и структура отдельных модулей, подробно рассматривается система дидактических целей, цели обучения и их взаимосвязь, указываются способы формирования содержания модулей, а также организация обратной связи, приводится методика создания тестов разного уровня.

Анализируя организационный компонент системы модульного обучения, П.А. Юцявичене особенно подчеркивает такие моменты, как индивидуализация обучения, обеспечение самостоятельности личности и реализация на практике *принципов* технологии модульного обучения.

В аспекте индивидуализации П.А. Юцявичене исследует несколько сценариев внедрения модульного обучения. Изменения в модульном обучении могут быть обусловлены с точки зрения индивидуального подхода в работе с обучающимся, ускорения или замедления темпов освоения модулей, выбора способов контроля и т.д.

Все вышеописанное предполагает использование преподавателем вуза дидактических принципов в процессе внедрения технологии модульного обучения и разнообразного арсенала методов обучения. Опираясь на работы различных авторов, П.А. Юцявичене в целом провела анализ 43 методов обучения, которые могут быть использованы при модульном обучении. Вместе с тем, существует необходимость конструирования и эффективного использования на практике методов активного обучения.

Это особенно актуально в связи с реализацией в вузах требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», начавшего свое действие в стране с 1 сентября 2013 г., и ФГОС ВО [123]. Активная познавательная деятельность студента в процессе применения модульной технологии обучения должна обеспечивать развитие профессиональных компетенций будущего специалиста, обучающегося в вузе, в том числе общекультурных.

Таким образом, изучение теоретических и методологических основ модульного обучения, принципов, задающих построение и функционирование системы модульного обучения, позволяет выделить и подробно проанализировать компоненты системы: *страноведческо-культурный, лексико-грамматический, социально-поведенческий, мотивационно-ценностный, деятельностно-коммуникационный*.

2.3. Педагогическое моделирование процесса формирования общекультурных компетенций обучающихся в вузе на основе модульного подхода

Авторы монографии убеждены, что если за основу берется концепция развивающего обучения, то сверхзадачей технологии модульного обучения является создание благоприятных условий для развития личности каждого обучающегося. Поэтому эффективное функционирование рассматриваемой технологии определяется развитием обучающегося в ней [75, 91, 107, 118, 120].

Комплекс ОК, формируемых в образовательном процессе вуза с применением модульной технологии обучения, выполняет ряд функций, имеющих принципиальное значение для развития личности, ее успешной социализации и адаптации к условиям существования в окружающей действительности. Условно могут быть выделены следующие *функции* ОК, реализуемые в условиях внедрения модульной технологии обучения: социокультурная (взаи-

модействие в обществе), прагматическая (социально-бытовые и профессиональные ситуации), мировоззренческая (принципы существования и гармоничного развития общества), коммуникативная (коммуникативное поведение личности), мотивационная (мотивация к профессиональной деятельности и самосовершенствованию), общенаучная (общенаучный подход к информации о явлениях, событиях, объектах и др.) [1, 72, 86, 106, 119].

Приведенные в тексте монографии функции, которые реализуются в процессе формирования ОК обучающихся в вузах в рамках технологии модульного обучения, опосредуют гарантирование со стороны вуза реализации личности в профессиональной, социокультурной и других сферах деятельности человека [89, 106, 114]. Фактически речь идет о качестве обучения в результате внедрения модульной технологии обучения в образовательный процесс вуза (А.О. Кошелева).

В качестве показателей эффективности и качества функционирования модульной технологии обучения отечественные ученые-педагоги рассматривают несколько параметров, таких как результаты обучения, сформированность профессиональных и общекультурных компетенций у обучающихся в вузе, рост их познавательной самостоятельности; положительное отношение к учению в целом [1, 62, 124, 127].

Результат применения технологии модульного обучения в вузе как показатель эффективности предполагает четкую взаимосвязь с целевыми установками. Цели, в идеале, должны быть сформулированы так, чтобы ориентировать на достижение реального конечного результата, а именно достижения высокого уровня сформированности ОК обучающихся.

В качестве одного из критериев эффективности технологии модульного обучения может рассматриваться соотношение затрат времени педагога и времени обучающегося. Обязательным содержательным компонентом реализуемой технологии является методический инструментарий преподавателя, который включает в себя нескольких вариантов рекомендаций, касающихся следующих аспектов педагогической деятельности:

- максимальное использование преподавателем мотивационной сферы личности;
- формирование и поддержание интереса обучающихся к дисциплине;
- управление вниманием обучающегося на различных этапах освоения модуля на учебных занятиях;
- развитие процесса самоорганизации обучающегося в процессе изучения модуля по ИЯ;
- развитие языковой культуры обучающегося в рамках концепции открытого, целостного образовательного пространства;
- использование ценностных ориентиров в содержании учебной дисциплины для нацеливания обучающихся на самореализацию в социальной и профессиональной сферах деятельности [44, 54, 70, 89, 106].

Необходимо отметить, что использование технологии модульного обучения в вузе предопределило требования к освоению преподавательским составом механизма декомпозиции содержания обучения. Декомпозиция учебного материала предполагает, как известно, деление содержания учебной дисциплины на блоки в соответствии с дидактическими задачами. Кроме того, преподавателю нужно уметь согласовывать дисциплины по целесообразности применения тех или иных методов и форм обучения в каждом блоке (модуле), а также по времени и интеграции в учебно-методическом комплексе дисциплины [73, 108].

Учебно-методический комплекс дисциплины включает в себя самостоятельные модули, своеобразные единицы содержания образования, причем, как показывает практика обучения в вузе, каждый модуль должен «обеспечиваться» необходимыми дидактическими и методическими материалами; перечнем основных понятий, литературы, сайтов сети Интернет, обучающих или контролирующих программ для ЭВМ [105]. Вместе с тем и необходим в учебно-методическом комплексе и перечень ОК, которые формируются у обучающихся в результате применения технологии модульного обучения.

Такое объединение дидактических модулей по праву является многофункциональным «строительным блоком» для проектирования дисциплины и для организации учебного процесса в рамках технологии модульного обучения. А дидактический модуль выступает как некий гарант усвоения знаний обучающимися и формирования у них необходимых ОК [94, 96].

Целесообразно, на взгляд авторов монографии необходимо проследить непосредственную взаимосвязь модуля с педагогической технологией. Еще в 1979 г. Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям, заседание которой проводилось в США, приняла решение о введении понятия «педагогическая технология», рассматривавшегося как интегративный процесс, в котором представлены взаимосвязанные целевые установки, методы, формы и средства обучения, раскрыты ключевые позиции применения конкретной методики обучения, планирования работы и т.д. [4].

В 1995 г. педагог-исследователь Е.В. Сквин на заседании диссертационного совета в Институте теории образования и педагогики РАО представил трактовку понятия «дидактический модуль». Ученый был убежден в том, что дидактический модуль является своеобразным педагогическим сценарием, связывающим все составляющие технологии модульного обучения, необходимые для достижения целевых установок, решения педагогических задач, осуществления эффективного педагогического взаимодействия.

Анализ вышеприведенных трактовок научных понятий позволяет рассматривать дидактический модуль как педагогический сценарий учебного курса (дисциплины) на основе технологического подхода в обучении (В.Н. Карташова, С.В. Калмыкова и др.).

Итак, *педагогическая технология* вполне может рассматриваться как педагогический сценарий, отражающий планирование, реализацию и результативность процесса обучения, обеспечивающий высокий уровень усвоения знаний обучающимися с учетом личностных и технических ресурсов [73, 82, 112].

Конкретизируем нескольких важных характеристик, присущих технологии модульного обучения, для глубокого понимания реализации ее в практике вуза:

1. Педагогический замысел является основой технологии модульного обучения, в его основе лежит методологическая и философская позиция автора-педагога.
2. Целевые установки, описание операций, ожидаемого результата должны быть выстроены в некую технологическую цепочку.
3. Принципы индивидуализации и дифференциации лежат в основе взаимодействия педагога и обучающегося.
4. Технология модульного обучения должна быть воспроизводима другим преподавателем и гарантировать планируемый результат в обучении.
5. Эффективность педагогической технологии зависит от внедрения в процесс модульной технологии обучения диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов обучения.

Для того чтобы наиболее наглядно можно было представить научные рассуждения (доказательство) по поводу уместности использования технологии модульного обучения в преподавании вузовских дисциплин в вузе (рис. 2.1).

Заметим, что используемые трактовки понятий – это не окончание работы над понятиями, связанными с модульной технологией, применяемой в вузе при изучении дисциплин, а всего лишь направление поиска к их совершенствованию.

Итак, прежде чем приступать к разработке технологии формирования ОК обучающихся в вузе средствами модульного обучения, преподавателю необходимо изучить, каковы философские и педагогические подходы к обоснованию дидактических закономерностей и методических принципов в модульном обучении, понять, какие аспекты анализируют ученые-педагоги, выявляя специфику модульного обучения в условиях современного высшего образования, а также выявить, чем объясняется сужение и расширение развивающих возможностей технологии модульного обучения. Только в этом случае будет возможно разработать алгоритм функциональной технологии модульного обучения, используемый в целях *формирования ОК будущего специалиста*.



Рис. 2.1. Научные рассуждения по аргументации применения технологического подхода в модульном обучении в вузе

Модель формирования ОК обучающихся в процессе модульного обучения в вузе в своей основе содержит пять взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный. *Целевой* блок представлен совокупностью основных требований к будущим специалистам (ФГОС ВО, социальный заказ общества, заказчики, вуз) и предполагает учет преподавателем вуза компетентностной модели

выпускника вуза, профессиограммы. *Содержательный* блок отражает компоненты, наличие и реализация которых обеспечивают эффективность формирования общекультурных компетенций в процессе преподавания: *ценностно-смысловой, учебно-познавательный, личностно-развивающий. Технологический* блок характеризует последовательность этапов работы преподавателя по формированию ОК обучающихся на основе модульной технологии обучения. *Критериально-оценочный* блок включает в себя критерии, показатели, уровни сформированности общекультурных компетенций обучающихся (высокий, средний, низкий).

В *результативном* блоке представлены ОК, сформированные путем применения технологии модульного обучения в процессе изучения дисциплины.

Формирование ОК будущих специалистов в процессе изучения в вузе эффективно может быть осуществлено в рамках *технологии модульного обучения*, которая предусматривает организацию учебной деятельности в соответствии с модульной учебной программой; более полное удовлетворение потребности творческой личности в образовательной деятельности по освоению выбранной специальности и специализации; возможность индивидуализации процесса обучения; взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе реализации функций: *социокультурной, прагматической, мировоззренческой, коммуникативной, информационной, регулятивной, мотивационной, общенаучной. Технология* модульного обучения, нацеленная на формирование ОК обучающихся включает в себя организацию научно-обоснованной диагностики уровня сформированности ОК; изучение уровня познавательной деятельности обучающихся в рамках изучения дисциплины; вариативность современных инновационных и интерактивных методов обучения с использованием компьютерных технологий; организацию индивидуальной работы с обучающимися на основе модульного обучения; разработку содержания модулей по изучению дисциплины (учебно-методический комплекс); организацию педагогической поддержки обучающихся в процессе модульного обучения (олимпиады, конкурсы, тематические вечера, викторины, дискуссии в форме круглого стола, литературные гостиные, экскурсии и т.д.).

Педагогические условия, обеспечивающие сформированность ОК обучающихся представляют собой комплекс нескольких условий. *Организационно-педагогические условия* включают отбор содержания конкретного модуля в контексте будущей профессиональной деятельности; координацию познавательной деятельности обучающихся в процессе применения технологии модульного обучения; установление и реализацию междисциплинарных связей в процессе проведения целевых мероприятий по формированию ОК; включение обучающихся в деятельность по самообразованию в рамках изучения дисциплины. *Социально-педагогические условия*: анализ самооценки обучающихся в отношении уровня сформированности у них ОК; изу-

чение мотивации обучающихся к профессиональной деятельности; включение обучающихся в процесс самодиагностики по итогам изучения каждого модуля; изучение уровня общения обучающихся в коллективе. *Интегративные условия*: профессиональная направленность занятий; изучаемая тематика в процессе модульного обучения и междисциплинарность знаний.

* * *

Глобальные перемены в информационном мире, реформирование экономик разных стран, возникновение новых ориентиров в мировом образовании являются своеобразным вызовом для отечественной системы высшего образования. Вместе с тем российское общество выдвигает требования к подготовке высококвалифицированного, компетентного, высоконравственного будущего специалиста, обладающего широкой эрудицией и развитыми профессиональными способностями. Технология модульного обучения может быть эффективно использована преподавателями в подготовке будущих специалистов, бакалавров, магистров в инновационных условиях высшей школы.

Библиографический список к главе 2

1. Абакумова Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2007. – 365 с.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – 235 с.
3. Адольф В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 158-161.
4. Американская социологическая мысль: тексты / сост. Е.И. Кравченко; авт. П.М. Блау, Б. Скиннер, Дж.К. Хоманс [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.
5. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1999. – 24 с.
6. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Просвещение, 1983. – 230 с.
7. Басева О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – Минск: Новое знание, 2001. – 328 с.
8. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14-32.
9. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М., 2006. – 72 с.

10. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – М.: Исследовательский центр по проблемам качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
11. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4-13.
12. Балаян А.Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Москва, 1979. – 19 с.
13. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 335 с.
14. Белозерских А.В. Развитие интеллектуальных способностей и профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России с использованием блочно-модульного обучения в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург: Гос. ун-т, 2010. – 22 с.
15. Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов / под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
16. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии: учебное пособие. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
17. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
18. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1989. – 123 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Блохин Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: методическое пособие. – Кострома, 2003. – С. 15-18.
21. Богин В.Г. Современная дидактика: теория – практика. – М.: Изд. ИТП и МИОРАО, 1993. – 288 с.
22. Богословский В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3-9.
23. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
24. Борисова Н.В. Использование модульной системы обучения в профессиональной подготовке кадров // Персонал. – 2000. – № 1. – С. 24-30.
25. Борисова Н.В. Выбор образовательных технологий в контексте практической подготовки студентов вузов // Квалитативная культура, обра-

зовательная среда и технология в образовании / Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М., 2002. – С. 54.

26. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-38.

27. Вердербер Р. Психология общения. – СПб.: Прайм-ЕВРОдиск, 2003. – 320 с.

28. Виноградов Р.И. Диалоговое обучение и развитие мышления // Вестник высшей школы. – 1988. – № 12. – С. 33-35.

29. Вишнякова И.В. Подготовка инженеров с использованием новых технологий // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 5. – С. 17-19.

30. Воробьева И.А. Интеллектуальные дидактические компоненты адаптивной образовательной системы // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 12. – С. 38-42.

31. Воронова О.Е. Через инновации – к новому качеству подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 73-76.

32. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингвистика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 334 с.

33. Гараев В.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 33-33.

34. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общедидактический подход): дис. ...д-ра пед. наук. – Пермь, 2002. – 382 с.

35. Гершунский В.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3.

36. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: учебное пособие для вузов. – Москва: Владос, 1999. – 96 с.

37. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

38. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: практикум. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. ун-та; М.: Совершенство. – 1997. – 116 с.

39. Гуревич П. С. Психология и педагогика: учебник для студентов. – М.: ЮНТИ-ДАНА, 2005. – 320 с.

40. Гурье Л.И. Подготовка преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 91-95.

41. Давидович В.Е. Сущность культуры. – Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 1977. – 145 с.

42. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34-42.

43. Долженко О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.

44. Дулепова Ю.В. Особенности формирования профессиональных компетенций обучающихся в условиях модульного обучения иностранному

языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – С. 217-219.

45. Дулепова Ю.В. Реализация компетентностного подхода в процессе модульного обучения иностранному языку в вузе // Актуальные вопросы теории и методики высшего и среднего профессионального образования. – Оренбург: Филиал ГППУ, 2010. – 444 с.

46. Дулепова Ю.В. Формирование общекультурных компетенций современного специалиста – выпускника технического вуза на занятиях по иностранному языку // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Орёл: Изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». – 2013. – № 5 (55). – 336 с.

47. Дулепова Ю.В. Формирование познавательных мотивов на занятиях по иностранному языку в современном техническом вузе // Научные труды факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации – Орёл: Издательство Орловского государственного университета ООО «Горизонт», 2010. – С. 83-85.

48. Дулепова Ю.В. Формирование ценностных ориентаций личности в процессе освоения общекультурных компетенций в высшей школе // Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе взаимодействия социально-культурных институтов общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и соискателей. – Орёл: Горизонт, 2013. – 253 с.

49. Дулепова Ю.В. Особенности формирования профессиональных компетенций обучающихся в условиях модульного обучения иностранному языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – С. 218-221.

50. Дулепова Ю.В. Формы внеаудиторной работы как средство развития мотивации студента в современном вузе // Непрерывное социокультурное образование в современном российском обществе: проблемы и перспективы развития. – Орёл: Горизонт. – 2011. – С. 53-55.

51. Дулепова Ю.В. Эффективность активных методов обучения в реализации модульного принципа в организации учебного процесса в современной высшей школе // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т. 1 (21). – С. 84-91.

52. Душкина М. Р. Психология влияния: деловое. – СПб.: Питер, 2004. – 280 с.

53. Ершов П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: МПСИ, Флинтль, 1998. – 336 с.

54. Ефремова О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 149-153.

55. Ефремова О.Н. Опыт организации самостоятельной работы // Высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. – С. 160-162.

56. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. – М.: Гардарики, 2004. – 240 с.
57. Журавлев А.Н. Психология совместной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 320 с.
58. Залевская А.А. Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996. – С. 35-55.
59. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: Флинта, 2000. – 315 с.
60. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
61. Зеер З.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
62. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
63. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 29 с.
64. Йотов Ц. Диалог в общении и обучении. – София: Народна просвета, 1979. – 128 с.
65. Исламишин Р.Ф. Языковая личность 21 века. – М., 2005. – 288 с.
66. Калмыкова С.В. Технология формирования информационно-коммуникативной компетенции объектов образовательного процесса в среде дистанционной поддержки обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08; Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т. – Санкт-Петербург, 2010. – 23 с.
67. Капецио П. Команды, которые выигрывают / Пер. с англ. А. Пауль. – М.: Астрель, 2005. – 95 с.
68. Карташова В.Н. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка: учебное пособие. – М.: МПГУ; Елец: ЕГУ им. Бунина, 2004. – 164 с.
69. Кобзева Н.А. Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2011. – № 2. – С. 89-92.
70. Ковалева Ю.Ю. Концепция модульного обучения иностранному языку студентов вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород, 2013. – 44 с.
71. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – С. 180-182.

72. Колесов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 20-22.
73. Котляров И. Инструмент формирования межпредметных связей // Высшее образование в России. – 2012. – № 8-9. – С. 131-135.
74. Кошелева А.О. Педагогическая интеграция: монография / Под общ. ред. А.О. Кошелевой. – Орёл: Академия ФСО России, 2013. – 99 с.
75. Кошелева А.О. Становление личности в инновационных условиях высшего профессионального образования: монография / Под общ. ред. А.О. Кошелевой. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 102 с.
76. Кошелева А.О. Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе: учебное пособие / Под общ. ред. А.О. Кошелевой. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 119 с.
77. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагогов-исследователей. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
78. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велба, Проспект, 2004. – 432 с.
79. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52-57.
80. Кузовлев В.П. Психолого-педагогические основы творческой активности: монография. – 2003. – 95 с.
81. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
82. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 1. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 156 с.
83. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
84. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
85. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 1992. – 17 с.
86. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза и специалистов при подготовке к профессиональному общению. – Челябинск, 1992. – 20 с.
87. Лиферов А.П. Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 12-22.
88. Лютенс Ф. Организационное поведение. – М.: Инфра-М, 1999. – 692 с.
89. Максимова Е.Б. Современные проблемы формирования коммуникационной культуры в образовании // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – № 3. – С. 34.

90. Малин А.С. Методические рекомендации по введению модульного подхода к планированию и организации учебного процесса. – М.: ГУ-ВШЭ, 2001. – С. 21.

91. Матвеева Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 28.

92. Мендубаева З. А. Модульный подход к построению учебника нового формата // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 56-58.

93. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура / Пер. с англ. Е.Н. Егоровой и др. – М.: АСТ: Хранитель, 2006. – С. 45.

94. Мордасова Е.Б. Технология модульного обучения. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008 – 196 с.

95. Муравьева А.А. Модульные программы, основанные на компетенциях. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2009. – С. 28.

96. Муравьева А.А. Организация модульного обучения, основанная на компетенциях: пособие для преподавателей. – М., 2005. – С. 41.

97. Пустовой Н. Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему. – 2008. – № 10. – С. 3-7.

98. Насырова Э.Ф. Модульное обучение студентов университета в системе зачетно-кредитных единиц // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6. – С. 18-20.

99. Носков В.А. Психотехника общения: учебное пособие. – М.: ИМЦ-ГУК МВД России, 2001. – 120 с.

100. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

101. Образцов П.И. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие. – Орёл: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

102. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 352.

103. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М.А. Вассилика. – М.: Гардарики, 2003. – С. 61.

104. Островский Э.В. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. Э.В. Островского. – М.: Вузовский учебник, 2008. – 384 с.

105. Полат Е.С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

106. Попов М. Социокультурная компетенция – цель вузовского образования // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 157-159.

107. Розенцвайг А. Об инновациях в системе образования // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 88-93.

108. Руденко Е.В. Структура культуры делового межкультурного взаимодействия и критерии ее развития // Культурная жизнь юга России. – 2007. – № 5. – С. 75-83.

109. Рудской А. Информатизация вуза – ключевое направление инновационной образовательной программы // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 8-13.

110. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.

111. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированный учебный процесс – путь к индивидуализации образования // Alma mater. – 2011. – № 8. – С. 12-19.

112. Сарсеева Ж.Е. Мультимедийные обучающие программы как средство формирования педагогических знаний // Alma mater. – 2012. – № 9. – С. 118-120.

113. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М., 2005. – 208 с.

114. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 2001. – 576 с.

115. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

116. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

117. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

118. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

119. Суслова О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08; Башкирский государственный пед. университет. – Уфа, 2007. – 29 с.

120. Теория и практика инновационной работы в образовательном учреждении: научно-методическое пособие для работников образования и студентов / авт.-сост. В.Х. Лехтман. – Челябинск, 1996. – 87 с.

121. Терехов П.П. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – Казань: КГУ, 2003 – 156 с.

122. Томсон П. Самоучитель общения: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

123. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2 марта 2016 г. // Собр. законодательства РФ. – 2004. – № 27. – Ст. 2714.

124. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34.

125. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

126. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58.

127. Цыцора В.Я. Индивидуализация внеаудиторной самостоятельной работы как фактор творческой учебной деятельности студентов // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 2. – С. 73-75.

128. Читалин Н. Проблема обновления содержания и технологий высшего технического образования // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 30-35.

129. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактические материалы для обучения педагогов. – Самара: Профи, 2002. – 42 с.

130. Чучалин А.И. Технология проектирования инженерных программ на основе международных критериев аккредитации // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 30-42.

131. Чучалин А. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. – 2007. – № 9 – С. 157-159.

132. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

133. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика»; под. ред. Т.И. Шамовой. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 382 с.

134. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152-154.

135. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58-62.

136. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.

137. Шматков Е.В., Коваленко О.Е. Методика профессионального обучения. Ч. 2. – Харьков, 2002. – 214 с.

138. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения // Каунас, 1989. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ФИЛИАЛА ВГУЭС В Г. АРТЕМЕ

3.1. Интеграция знаний по предметам биологического цикла на примере урока физической культуры в аспекте здоровьесбережения

Здоровье является основным составляющим элементом благополучной жизни человека. Человек, как высшая ступень развития биологической эволюции, является биосоциокультурной системой, влияние на которую оказывают такие факторы, как природные, врожденные особенности индивида, среда, социум, а также активность самого человека.

За последние годы отмечается ухудшение показателей здоровья молодежи, в том числе и студенческой. Это происходит при снижении «качества жизни» на фоне увеличения требований к уровню подготовки специалистов, усиления интенсификации учебного процесса в условиях инновационных реформ образования.

Неумолимая статистика, противоречивая в цифрах, но единодушная в оценке тенденций, свидетельствует о росте числа «болезней цивилизации», а также и о том, что большинство известных человеку болезней молодеют, а некоторые из них – это вообще болезни молодых.

В то же время остаются открытыми вопросы об объяснительных моделях здоровья, эталонах здоровья и здорового человека, здорового образа жизни, места здоровья в иерархии ценностных ориентаций студенчества, представляющих ядро личностных ресурсов здоровья и содержание его духовной составляющей, которая, в конечном итоге определяет «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье» [5].

Формирование здоровьесбережения – длительный процесс, целью которого является повышение уровня здоровья. Никто не может помочь человеку улучшить здоровье, если он сам этого не пожелает. Решение этой цели связано с формированием умений, навыков, охватывающих организацию труда и отдыха, досуга, питания, физическую активность, личную гигиену, профилактику вредных привычек.

Студенты должны уметь творить здоровье своими руками, а преподаватели, психологи и медики должны просто помочь им делать правильные

шаги. Поэтому одним из важных условий благополучия филиала на рынке образования является использование здоровьесберегающих педагогических технологий.

В работе по созданию здоровьесберегающей образовательной среды должно быть организовано взаимодействие трех ключевых направлений: педагогики (здоровьесберегающие технологии по созданию и моделированию ситуаций успеха); психологии (непрерывное наблюдение за развитием учащихся, диагностика) и валеологии (валеологическая компетентность студенчества) [10, с. 171].

Таким образом, становится очевидной актуальность проблемы выявления особенностей в условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной разрабатывать собственную стратегию здоровьесбережения, т.е. личности саморазвивающейся, здоровой и активной на рынке труда. Активное введение в традиционный учебный процесс интегрированных уроков по физической культуре, направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер студента, перестройку из пассивного усвоения знаний, в активный процесс формирования навыков и способностей их применения в практической деятельности студентов филиала ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в г. Артеме.

Цель данной работы является: формирование основания по отношению к знаниям, навыкам и практическим действиям, направленным на сохранение собственного здоровья на уроках физической культуры. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Повышение значимости знаний предметов биологического цикла и способностей их применения в практической деятельности.
2. Повышение уровня физического и функционального развития, самооценки состояния здоровья.
3. Совершенствование нормативно и программно-методического обеспечения процесса физического воспитания.
4. Повышение значимости физкультурно-спортивных занятий в вузе.

Объектом исследования является здоровье студенчества, а предметом – знания предметов биологического цикла, влияющих на здоровье студентов.

Гипотеза исследования заключается в предположении готовности к здоровьесотворению и ЗОЖ как принципиально важному условию сохранения и укрепления здоровья студенчества.

Этапы исследования:

1. Анализ проблемы здоровьесбережения в образовательном процессе.
2. Проведение тестирования и анализ отношения студентов к учебным занятиям по физической культуре, особенностей представлений о знаниях предметов биологического цикла, влияющих на здоровье.

3. Качественный и количественный анализ результатов исследования.
4. Технологическая карта здоровьесформирующего урока.

Готовность современного студента к формированию здоровьесбережения представляется актуальной проблемой, потому именно на педагогов во многом возлагается решение проблемы обеспечения здоровья студентов еще на этапе обучения в вузе. Культура здоровья как система знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности лежит в основе укрепления и совершенствования здоровья как своего, так и своих учеников с использованием эффективных средств здоровьесозидающей деятельности [1].

Очевидно, что существующая компенсация недостатка двигательной активности в общеобразовательном учреждении всех субъектов учебного процесса во многом зависит от педагогического коллектива по физической культуре (здоровьесбережения), очевидна.

Во многих исследованиях, посвященных процессу формирования культуры здоровья студентов акцент сделан на возможностях собственно образовательной среды вуза и с привлечением потенциала учебных дисциплин таких как: физическая культура, безопасность жизнедеятельности, физиология, основы медицинских знаний, валеология и другие (Т.В. Антонова, Л.П. Борисова, Т.А. Глухих, С.Ю. Лебедченко, Н.И. Новоселова и др.); развивается идея активного поиска студентами «здравотворческого смысла» (С.Н. Горбушина) образования и собственной повседневной жизнедеятельности. В работе Г.Ф. Ореховой рассматривается готовность к здоровьесозданию и здоровому образу жизни, включающие в себя познавательные, волевые, мотивационные, нравственные характеристики [3]. Гертнер С.В. под готовностью студентов к оздоровительной работе, в котором выражает степень усвоения ими социального опыта в аспекте здоровьесбережения, направленного на сохранение и укрепление своего собственного здоровья, его способности к саморегуляции поведения и деятельности. По мнению О.Н. Песиной, готовность следует рассматривать как системную характеристику: мотивационного (подготовка к оздоровительной деятельности); диагностического (контрольного) – владение методами диагностики на доврачебном уровне; технологического (базовая двигательная подготовка, технология оздоровительной деятельности).

Готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности выделяем следующие компоненты, в основу критериальной оценки сформированности готовности: осознание социальной значимости; отношение, познавательный интерес и принятие здоровьесберегающих подходов к ней, ценностное отношение к собственному здоровью.

Педагог в контексте здоровьесбережения должен знать об индивидуальном и общественном здоровье, о здоровье как педагогической проблеме, о

профессиональном здоровье и путях его сохранения, владение технологией оздоровительной деятельности как комплексом педагогических умений и навыков, совокупностью приемов и способов для достижения цели здоровьесберегающей деятельности.

Таким образом, критериями готовности педагога к формированию здоровьесбережения обучающихся в нашем исследовании выступают элементы в ее структуре, взаимосвязь всех составляющих ее компонентов культуры здоровья обучающихся, формирования у них стратегии здоровьесбережения этой культурой и стратегией с здоровьесозидающей направленностью педагогической деятельности.

Ценности и идеалы здоровья, обусловленные здоровьесберегающими национальными традициями, мировоззренческие аспекты здоровьесбережения и здоровьетворчества (знания, убеждения, личная позиция), способы и приемы приобщения обучающихся к здоровьесформирующей деятельности, ориентированное на сохранение и приумножение здоровья как ведущей ценности жизни является личностная составляющая культура здоровья педагога. На основании изученных нами источников к формированию здоровьесбережения физическая культура выступает как здоровьесберегающий ресурс в образовательном процессе.

На основании изученных нами источников и с учетом педагогической практики к формированию здоровьесбережению студентов проводилась исследовательская работа на базе филиала ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», в г. Артеме, в которой приняли участие 120 студентов первого курса 66 юношей и 54 девушки, в возрасте 15-19 лет. В настоящее время недостаточно изучена динамика особенностей отношения к физкультурно-оздоровительным занятиям, на основе развития познавательных интересов и умения способностей их применения в практической деятельности, обследуемых студентов филиала ВГУЭС. В исследовании использовались методики воздействия знаний предметов биологического цикла на функциональное состояние студентов отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе (без отклонений в здоровье). Работа осуществлялась в течение одного учебного года (в начале и в конце). В процессе исследования проводился опрос студентов с целью определения их отношения к оздоровительной работе на занятиях физической культурой. Использовался тест «Как вы относитесь к своему здоровью» [12], а так же семинары-тренинги для повышения значимости сфер «Здоровье» и ЗОЖ.

Анализ результатов опроса выявил комплекс объективных условий и субъективных факторов, характеризующих отношение и мотивацию студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности «до и после» (табл. 3.1-3.2).

Таблица 3.1

**Отношение студентов к учебным занятиям
по физической культуре до исследовательской работы**

1 курс ФГБОУ ВО Юноши 66 чел.	Нравится		Нравится не всегда		Не нравится	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	35	53,0	20	30,0	11	17,0
Девушки 54	40	74,0	10	18,0	4	8,0
Всего 120	75	62,0	30	26,0	15	12,0

Из таблицы 3.1 видно, что в начале учебного года 62 % студентов в среднем, нравится заниматься физической культурой, нравится не всегда – что составило 26 %, не нравится – 12 %.

Таблица 3.2

**Отношение студентов к учебным занятиям по физической культуре
в процессе исследовательской работы**

1 курс ФГБОУ ВО Юноши 66 чел.	Нравится		Нравится не всегда		Не нравится	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	50	76,0	10	15,0	6	9,0
Девушки 54	45	83,0	9	17,0	0	0
Всего 120	95	79,0	19	16,0	16	15,0

Из таблицы 3.2 видно, что в конце учебного года повысился уровень значимости к учебным занятиям уроков физической культуры: на 23 % студентам в среднем, нравится заниматься физической культурой, нравится не всегда – уменьшилось мнение на 10 %, не нравится – снизилось на 3 %.

Для оптимизации физического развития и функционального состояния студенчества, самооценки здоровья, формирования мотивации к занятиям физической культурой учащейся молодежи важно выявить их интерес в этой сфере «до и после» исследования (табл. 3.3, рис. 3.1).

Таблица 3.3

**Побудительные причины, стимулирующие студентов
к физкультурно-оздоровительной активности до исследования**

Оценка знаний и умений применять их в практической деятельности	1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО (юноши)		1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО (девушки)		1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Частота сердечных сокращений (ЧСС) – пульс в покое	15	23 %	10	15 %	25	21 %
Зона мощности при max нагрузке по ЧСС	12	18 %	3	5 %	15	13 %
АД артериальное давление	10	15 %	5	8 %	15	13 %
Время восстановление пульса	5	8 %	6	9 %	11	9 %
ЖЭЛ жизненная емкость легких	3	5 %	5	8 %	8	7 %
Динамометрия	15	23 %	3	5 %	18	15 %
Мышцы задействованы в физических уп- ражнениях	15	23 %	10	15 %	25	21 %

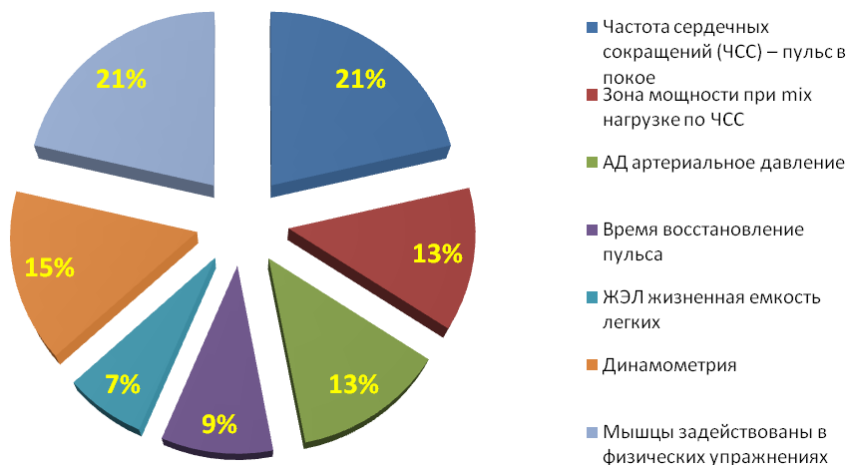


Рис. 3.1. Приоритеты по отношению к знаниям, навыкам и практическим действиям до исследования

Таблица 3.4

Побудительные причины, стимулирующие студентов к физкультурно-оздоровительной активности «после» исследования

Оценка знаний и умений применять их в практической деятельности	1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО (юноши)		1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО (девушки)		1 курс студентов филиала ФГБОУ ВО (всего)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Частота сердечных сокращений (ЧСС) – пульс в покое	51	77 %	54	100 %	105	88 %
Зона мощности при тiх нагрузке по ЧСС	57	86 %	42	78 %	99	83 %
АД артериальное давление	35	53 %	30	56 %	65	54 %
Время восстановление пульса	60	91 %	54	100 %	114	95 %
ЖЭЛ жизненная емкость легких	55	83 %	32	59 %	87	73 %
Динамометрия	66	100 %	50	93 %	116	97 %
Мышцы задействованы в физических упражнениях	47	71 %	39	72 %	86	72 %

Анализ методических подходов, форм и методов организации системной работы по сохранению и укреплению здоровья, формированию ценности здоровья и здорового образа жизни в образовательных учреждениях Артемовского городского округа по данным Центра образования АГО свидетельствуют о следующем, что практически во всем округе разрабатываются авторские программы «Образование и здоровье». Внедрение обучающих программ (уроков здоровья, циклов занятий, лекций, круглых столов, семинаров и др.). Однако эффективность этих программ не очень высока, так как студенты филиала ВГУЭС составляют в основе выпускники Артемовского округа. Результаты исследования «до» показали низкий уровень

знаний и умение применять их в практической деятельности: только 21 % умеют определить пульс в покое и мышцы, которые задействованы в физических упражнениях, 15 % умеют измерить мышечную силу, 13 % студентов ориентируются во время физических нагрузках о ее интенсивности по ЧСС, и 9 % нормы время восстановления пульса (табл. 3.4, рис. 3.2).

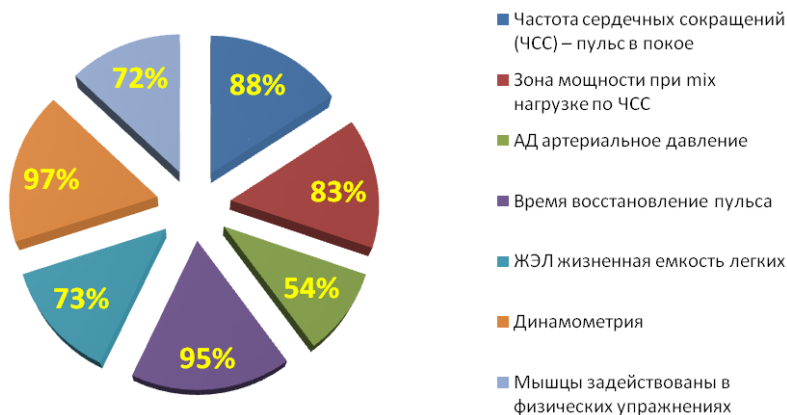


Рис. 3.2. Приоритеты по отношению к знаниям, навыкам и практическим действиям во время исследования

Среди побудительных причин, определяющих процесс формирования потребностей и мотивов к физической активности приоритетными являются: определение силы мышц кисти (динамометрия) – 97 %, уровень здоровья по восстановлению пульса – 95 %, частота сердечных сокращений (ЧСС) – пульс в покое – 88 %, отражение сердечно-сосудистой системы при максимальной нагрузке – 83 %. Тревожным моментом является недооценка студентами таких субъективных факторов, формирующих мотивацию, как понимание значимости АД (артериального давления), ЖЭЛ (жизненная емкость легких), мышц, участвующих в физических упражнениях. Однако в процессе обучения по отношению к знаниям, навыкам и практическим действиям, направленным на сохранение собственного здоровья на уроках физической культуры процесс формирования потребностей и мотивов к физической активности учащихся приводит к значительному (40-60 %) повышению уровня знаний и умений применять их в практической деятельности (рис. 3.3).

Данные таблицы по нашему мнению достаточно полно отражают познавательный интерес студентов Филиала ВГУЭС в г. Артеме. В среднем рост познавательного интереса студентов за время исследования составляет от 50 % (АД артериальное давление, Мышцы задействованы в физических упражнениях, ЖЭЛ жизненная емкость легких) до 80 % (время восстанов-

ление пульса, динамометрия, частота сердечных сокращений (ЧСС) – пульс в покое). Они позволяют построить учебный процесс с учетом требований к оздоровительной работе и принятие студентами здоровьесберегающих подходов к ней, ценностное отношение к собственному здоровью. Результаты данного исследования позволили сделать вывод, что преподаватели, на которых возлагается большая ответственность обеспечения здоровья студентов, предъявляются повышенные требования к образовательному процессу. В связи с этим необходимо использовать новые методические приемы в преподавании физической культуры с целью достижения здоровьесбережения у студентов филиала ВГУЭС.

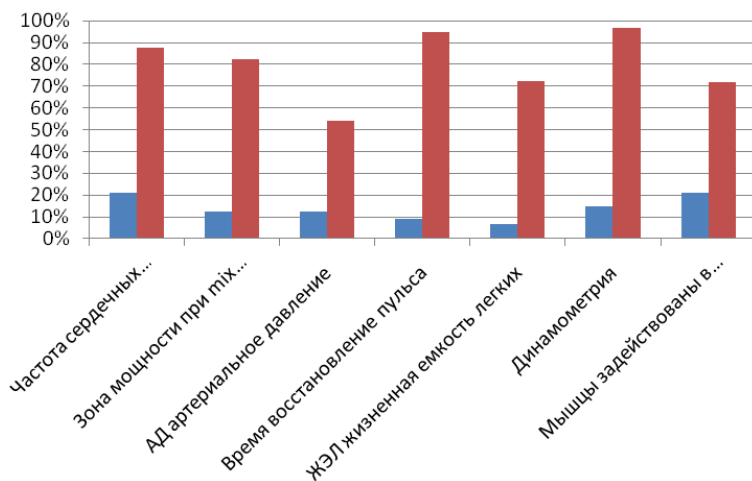


Рис. 3.3. Позитивные результаты значимости знаний и умений применять их в практической деятельности «до и после» исследовательской работы студентов филиала ВГУЭС

Интегрированный урок знаний по предметам биологического цикла в образовательном процессе ставит первоочередной задачей повышение качества образования и воспитания, обеспечения более высокого уровня преподавания, прочного овладения обучающимися основами наук. Решением этой задачи обосновывается необходимость, с одной стороны, повышения значимости знаний и способностей их применения в практической деятельности, а с другой дифференциации обучения для достижения цели в аспекте здоровьесбережения. Интеграция вызвана необходимостью установления органической связи между различными системами знаний биологического цикла их обобщения, формирование целостного представления обучающихся о природе, а дифференциация предусматривает углубление знаний в определенной области, вызывающей у студентов интерес.

В начале учебного года студенты обучались навыкам самоконтроля. Общие сведения о самоконтроле:

- данные врачебных осмотров;
- фиксирование нарушение режима дня;
- проведение систематических наблюдений в течение учебного года (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Анализ дневника самоконтроля с инструктором по физической культуре



Рис. 3.5. Пальпаторный метод измерения пульса

По пульсу, отражающего состояние сердечнососудистой системы, студенты изучали несколько методов измерения пульса. Наиболее простой из них – пальпаторный, заключающийся в прощупывании и подсчёте пульсовых волн. Делали это на сонной артерии, височной и других доступных для пальпации артериях. Обычно определяли частоту пульса на лучевой арте-

рии у основания большого пальца. Частоту сердечных сокращений измеряли перед и после физических упражнений (рис. 3.5-3.8).



Рис. 3.6. Занятие на выносливость проходило не ниже 120/130 уд./мин.

Измерение артериального давления (АД), характеризующий функцию сердечно-сосудистой системы организма судили о величине нагрузки, по изменениям АД и частоте пульса.



Рис. 3.7. Измерение АД сфигмоманометром

При изучении простейшей пробы приспособляемости организма к физическим нагрузкам, студенты выполняли 20 приседаний и, сразу сев, сосчитав пульс 10-секундными интервалами в течение 3 мин. Если восстановление пульса наступало к концу 1-й мин, приспособляемость к нагрузке отличная, на 2-й – хорошая, на 3-й – удовлетворительная.



Рис. 3.8. Выполнение приседания

При увеличении мышечной силы наблюдали одновременное увеличение содержания мышечной массы. Измеряя окружность плеча, предплечья, бедра, голени и величину кожно-жировых складок, судили об изменениях мышечной и жировой массы. Если величина кожно-жировых складок не изменилась, а окружность увеличилась, это свидетельствовало об увеличении мышечной массы (рис. 3.9).



Рис. 3.9. Измерение мышечной силы кисти динамометром

В определённой мере быстроту реакции оценивали с помощью очень простого теста: поймать линейку, нулевой отметкой вниз, двумя руками, хороший результат (20, 30, 40 см) и ловли монеты не менее 7 раз (из 10 попыток). Под влиянием занятий скоростно-силовыми упражнениями, совершенствовались скоростно-силовые навыки (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Быстрота реакции (ловля линейки)

Для определения ловкости, характеризующей хорошей координацией и высокой точностью движений её использовали: «дартс», метание малого мяча в цель, броски баскетбольного мяча в корзину и многие другие упражнения. Получив сравнимые результаты, мяч, дротики бросали в цель всегда с одного и того же расстояния. Результат серии из 10 бросков (число попаданий) записывали в дневник самоконтроля (рис. 3.11).



Рис. 3.11. Броски дротиков в цель

Методик диагностики психофизических особенностей и физических способностей (Проба Купера – скоростная работа и работа на выносливость [4]; Весовой индекс Кетле; Штанге – проверка дыхания и другие) [8].

Навыки самоконтроля, позволили студентам контролировать состояние своего здоровья в зависимости от предлагаемой физической нагрузки, это

явилось дополнительным фактором мотивации к самостоятельной активной двигательной деятельности.

Формирование навыков самоконтроля и методик диагностики психофизических особенностей и физических способностей студентов проводятся на интегрированных уроках знаний по предметам биологического цикла. В образовательном процессе задачи повышения качества образования и воспитания, прочного овладения обучающимися основами наук решаются путём установления органической связи между различными системами знаний биологического цикла. Обобщение, формирование целостного представления обучающихся о природе способствуют повышению значимости знаний и способности их применения в практической деятельности, а дифференциация предусматривает углубление знаний в определенной области, вызывающей у студентов особенный интерес.

Студенты в процессе исследовательской работы проделали путь от простого здоровьесбережения к активному здоровьесформированию и самостоятельному здоровьесовторению. Итогом проделанной работы является соединение различных приёмов, навыков, знаний и методик в технологической карте здоровьесформирующего урока. Технологическая карта представляет интеграцию знаний по предметам биологического цикла на уроке физической культуры.

Технологическая карта урока

Педагог **Зайцева Любовь Васильевна.**

Дисциплина **Физическая культура. Группа А/ПСО.**

Тема урока: «Саморазвитие и самовыражение на уроках физической культуры (гимнастика)».

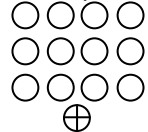
Таблица 3.5

	Этапы работы	Содержание этапа
1.	Организационно-мотивационный этап (5 минут). Цели, которых необходимо достичь мне на данном этапе урока: 1. Обеспечить нормальную внешнюю обстановку для работы на уроке, психологически подготовить студентов к общению и предстоящему занятию. 2. Привлечь внимание учащихся к предстоящей учебной деятельности, учебной дисциплине и теме урока. 3. Сформировать общие компетенции, способствующие воспитанию социально значимых качеств личности студента. 4. Определить дидактические задачи урока, последовательное	1. Построение 2. Рапорт 3. Приветствие (осуществление первичного контакта со студентами). 4. Сообщение темы занятия Тема сегодняшнего занятия: «Саморазвитие и самовыражение на уроках физической культуры (гимнастика)» 5. Сообщение цели, задач занятия и компетенций. Цель: интеграция знаний по предметам биологического цикла: (физиология – о работе сердца, врачебный контроль – распределение нагрузки – пульсовый контроль, мышцы задействованы в период выполнения упражнений) применяемых в практической деятельности. – закрепление упражнений: акробатика – перекаты, стойки; в висах на гимнастической стенке; в равновесии на гимнастической скамейке; упражнение с лентой, лазание по канату, опорный прыжок; – развитие основных физических качеств (сила, гибкость, выносливость, быстрота, ловкость); – воспитание у учащихся чувства коллективизма, стремление к прекрасному. Формирование общих компетенций: ОК 2. Развивать способность к творческой самореализации и самоопределению ОК 4. Самостоятельно формировать информационную базу по определенной теме.

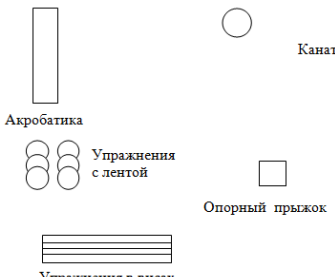
Продолжение таблицы 3.5

Этапы работы	Содержание этапа															
решение которых приведет к достижению всех целей. Цели, которые должны быть достигнуты обучающимися на данном этапе урока: 1. Готовность к восприятию получаемой информации на уроке. 2. Формирование сознательного отношения к процессу обучения. Используемые методы: по способу взаимодействия преподавателя и студентов – объяснительно-иллюстративные; по источнику информации – словесные и наглядные. Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, Презентация, критерии оценки качества знаний, журнал, конспект урока, учебно-методическое оборудование, подготовленное к проведению урока. Урок проводится в спортивном зале. Визуализация организационной части урока представлена в приложении 2.1 рис. П.2.1.	Для того чтобы достичь результатов поставленных целей нашего занятия, сформировать компетенции, мы должны решить следующие задачи: 6. Активизация знаний. 1. Выполнение теоретического задания: 1.2. Ответы на поставленные вопросы. 2. Выполнение практического задания: 2.1. Выполнение упражнений; 2.2. Заполнение дневника самоконтроля. 7. Сообщение плана и порядка проведения занятия. План занятия: 1. Построение. Рапорт. Задачи урока. 2. Проверка домашнего задания (дневников самоконтроля). 3. Информация о работе сердца. 4. Пульсовой контроль: 60-80 уд. в мин. (до разминки) 5. Разминка – в движении, индивидуальная, групповая, фронтальная 6. Работа по заданию – по группам, снарядам с конкретным определением пульсового режима (зон мощности), времени и темпа выполнения упражнения на снарядах, с отягощениями. 7. Пульсовый контроль. 8. Развитие физических качеств: силы, прыгучести, быстроты, ловкости методом круговой тренировки. 9. Пульсовый контроль: 12-15 уд. в 10 сек. 10. Подведение итогов. 11. Домашнее задание. Ваши знания будут оцениваться на каждом этапе урока в соответствии с критериями показателями рейтинговой системы оценки качества знаний студентов. Оценка будет выставляться по двум основным направлениям: Критерии оценки за данное занятие: <table><tr><th>Критерии</th><th>2 этап (балл)</th><th>3 этап (балл)</th><th>4 этап (балл)</th><th>Итого за занятие (балл)</th></tr><tr><td>оценка уровня освоения темы</td><td>0,5</td><td>1,0</td><td>1,0</td><td>2,5</td></tr><tr><td>оценка освоения компетенций</td><td>05</td><td>1,0</td><td>1,0</td><td>2,5</td></tr></table>	Критерии	2 этап (балл)	3 этап (балл)	4 этап (балл)	Итого за занятие (балл)	оценка уровня освоения темы	0,5	1,0	1,0	2,5	оценка освоения компетенций	05	1,0	1,0	2,5
Критерии	2 этап (балл)	3 этап (балл)	4 этап (балл)	Итого за занятие (балл)												
оценка уровня освоения темы	0,5	1,0	1,0	2,5												
оценка освоения компетенций	05	1,0	1,0	2,5												
Актуализация практических знаний. Цели, которых необходимо достичь мне на данном этапе урока: 1. Создать убеждение о важности умения контролировать и регулировать свою нагрузку. 2. Отработать технологию составления дневников самоконтроля. 3. Подготовить организм студентов к основной части урока. Цели, которые должны быть достигнуты обучающимися на данном этапе урока: 1. Научиться определять пульс в различных жизненных ситуациях. 2. Научиться заполнять дневник самоконтроля и уметь анализировать полученные данные. 3. Отработать методику общеразвивающих упражнений. 4. Подготовить организм учащегося к интенсивной и объемной работе.	Используемый метод обучения – эвристическая беседа. Используемые приемы обучения: наглядные, игровые, практические. Слово преподавателя: Прежде чем мы приступим к разминке, вы мне покажете дневники самоконтроля с выполненным домашним заданием. Для индивидуального контроля за состоянием здоровья и уровнем физической подготовленности необходимо вести дневник самоконтроля. Запись результата самоконтроля в личный дневник позволяет планировать и корректировать пути дальнейшего совершенствования учебно-тренировочного процесса. В личном дневнике, который можно вести в произвольной форме, должны найти отражение такие вопросы, как выполнение режима дня, характер питания, самочувствие и результаты выполнения контрольных упражнений. Информация учащимися о работе сердца. Сердце – мышечный насос, 200-250 г, прогоняющий кровь по сосудам во все части тела. В течение человеческой жизни перекачивается около 250 тысяч тонн крови, ЧСС в покое 60-80 ударов в минуту. Во время физической работы, в зависимости от возраста, пола тренированности (20 лет, 40, 60 лет). около 200, 180, 160 уд./мин. Измерение пульса у всех учащихся в покое 60-80 уд./мин. (за 10 сек.*) Зона мощности при развитии двигательных качеств: ЧСС (частота сердечных сокращений) Начало урока: 10-12 уд. за 10 сек. 110-130 уд. в мин. – зона низкой интенсивности. 130-160 уд. в мин. – зона средней (умеренной) интенсивности. 160-170 уд. в мин. – зона большой (максимальной) интенсивности. 90 уд в мин – зона восстановительная. Пульсовый контроль – студенты измеряют пульс до разминки.															

Продолжение таблицы 3.5

Этапы работы	Содержание этапа												
Показатель выполнения задач этапа: - оценить выполнение домашнего задания; - уметь определить зону мощности по ЧСС; - осознанные ответы студентов на поставленные вопросы (дневник самоконтроля). - подготовить организм к основной части урока. <i>Используемые методы:</i> - по способу взаимодействия преподавателя и студентов – фронтальный метод, поточно-групповой; - по источнику информации – словесные и наглядные; - по степени активности: репродуктивные методы – выполнение задания по инструкции – (самостоятельная работа) - творчески-воспроизводящие (моделирование ситуации, деловая игра). Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний, музыкальный центр, оборудование спортивного зала: гимнастические снаряды, стенка, «козел», скамейки, коврики, маты, ленты, канат, скакалки, обручи. «хула-хуп», гантели. Визуализация подготовительной части урока представлена в приложении 2.1, рис. П.2.2-П.2.5	2. Разминка Строевые приемы: повороты налево, направо. Ходьба: на носках, на пятках, на внешней стороне стопы, в полуприседе, упражнение на 16-ть счетов на развитие двигательной памяти, на формирование правильной осанки с медицинскими мячами.. Бег: перемещение приставным левым, правым боком, шаг галопа правым и левым плечом, со сменой ног впереди и сзади. Перестроение группы из колоны по одному в колонну по четыре.  Комплекс упражнений с гимнастическими палками Способ проведения разминки – поточный. - Упражнения на верхний плечевой пояс: мышц рук, головы, плеч. - Упражнения на поясничной отдел: спины, груди. - Упражнения нижний пояс: тазобедренный сустав, мышцы ног. - Упражнение сидя из различных исходных положений на гибкость. Пульсовый контроль: студенты измеряют пульс и определяют зону интенсивности. <i>Подведение итогов второго этапа.</i> <i>Критерии оценки за данный этап:</i> <table><tr><th>Критерии</th><th>Функциональное состояние организма (дневник самоконтроля) (балл)</th><th>Решение ситуационной задачи Пульсовый контроль (балл)</th><th>Общий балл</th></tr><tr><td>оценка уровня освоения темы</td><td>0,2</td><td>0,3</td><td>0,5</td></tr><tr><td>оценка освоения компетенций</td><td>0,2</td><td>0,3</td><td>0,5</td></tr></table>	Критерии	Функциональное состояние организма (дневник самоконтроля) (балл)	Решение ситуационной задачи Пульсовый контроль (балл)	Общий балл	оценка уровня освоения темы	0,2	0,3	0,5	оценка освоения компетенций	0,2	0,3	0,5
Критерии	Функциональное состояние организма (дневник самоконтроля) (балл)	Решение ситуационной задачи Пульсовый контроль (балл)	Общий балл										
оценка уровня освоения темы	0,2	0,3	0,5										
оценка освоения компетенций	0,2	0,3	0,5										
Изучение нового учебного материала. <i>Цели, которых необходимо достичь мне на данном этапе урока:</i> - Познакомить студентов с упражнениями на гимнастических снарядах. - Способствовать формированию и развитию двигательных навыков, позитивной мотивации и росту интереса у студентов к изучаемой теме. <i>Цели, которые должны быть достигнуты обучающимися на данном этапе урока:</i> - Совершенствовать и закрепить пройденный материал. - Иметь представление о мышцах, задействованных в выполнении отдельных упражнений.	Совершенствование и закрепление двигательных умений и навыков на гимнастических снарядах: акробатика – перекаты из упора присев, стойка на лопатках, «мост»; упражнения на гимнастической стенке: из виса выполнить вис углом (девушки), из виса выполнить вис на согнутых руках (юноши); упражнения в равновесии на гимнастической скамейке: ходьба на носках, поворот кругом, равновесие, сед углом; упражнения с лентой: восьмерки, змейки, спирали, круги, взмахи (составить упражнения с этими элементами), лазание по канату в два и три приема (юноши). Применение личностно-ориентированных технологий: индивидуальная дозировка упражнений; коллективный способ обучения – групповой, командный. Перестроение студентов по малым группам. Студенты делятся на несколько малых групп и выполняют по указанию преподавателя с помощью актива из числа студентов в каждой группе «свои» задания. Задания выполняются одновременно всей малой группой, поочередно (по одному, по два студента). Смена заданий в малых группах производится по команде педагога. Обучающиеся распределяются по малым группам с учетом пола, уровня физической подготовки, состояния здоровья. Актив малых групп следит за порядком и дисциплиной в группе, обеспечивает страховку и оказывает помощь участникам малых групп при выполнении упражнений на гимнастических снарядах. Работа студентов по малым группам: 1 группа. Акробатика: перекаты из упора присев, стойка на лопатках, мост из положения лежа.												

Продолжение таблицы 3.5

Этапы работы	Содержание этапа												
3. Продолжить развитие координационных движений с динамической нагрузкой на мышцы шеи, спины, ног и живота. Показатель выполнения задач этапа: – практическое выполнение упражнений на гимнастических снарядах; – выполнение заданий преподавателя по ходу отработки упражнений; – отвечать на поставленные преподавателем вопросы. Используемые методы: – по способу взаимодействия преподавателя и студентов – групповой метод; – по источнику информации – словесные и наглядные; – по степени активности: – репродуктивные методы – выполнение задания по карточкам (самостоятельная работа). Пульсовый контроль. Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний, музыкальный центр, оборудование спортивного зала: гимнастические снаряды, стенка, «козел», скамейки, коврики, маты, ленты, канат, скакалки, обручи. «хула-хуп», гантели. Визуализация подготовительной части урока представлена в прилож. 2.1, рис. П.2.6-П.2.13.	Цель: координация движений с динамической нагрузкой на мышцы шеи, спины. Выполнение: при перекатах обратить внимание на группировки (на постановку головы); При стойке на лопатках руки завести под спину, ноги – перпендикулярно потолку. Страховка – индивидуальная страховка, самостраховка. Количество: 6-8 раз. 2 группа. Упражнения на гимнастической стенке: для девушек – из виса выполнить вис углом (держать 5 сек.). Для юношей – из виса выполнить вис на согнутых руках (5-8 раз). Цель: выработка ровной осанки в висах, развитие мышц живота (пресса) в статическом положении из виса углом, развитие мышц плечевого пояса. Выполнение: из виса углом ноги удержать в статическом положении; из виса выполнить вис на согнутых руках, подбородком коснуться перекладины. Количество: 5-6 раз за подход. 3 группа. Опорный прыжок ноги врозь: для юношей через коня, для девушек через «козла». Цель: координация, динамическая нагрузка на ноги. Выполнение: подводящие и подготовительные упражнения с опорой о снаряд. Страховка выполняется спереди. Количество: 5-6 раз за подход. 4 группа. Лазание по канату в два и три приема (юноши). Цель: Требование к технике выполнения гимнастических упражнений способствует выработке скоростно-силовых упражнений. Выполнение: лазание по канату в два и три приема, обратить внимание на захват ног, при спуске с каната руками перебирать поочередно. Количество: 3-4 подхода. 5 группа. Упражнения с лентой: восьмерки, змейки, спирали, круги, взмахи (составить упражнения с этими элементами). Цель: координация, динамическая нагрузка на верхний плечевой пояс, выработка ровной осанки при выполнении упражнений с лентой. Выполнение: при отработке упражнений с лентой обратить внимание на технику выполнения элементов. Количество: 7-8 раз за подход. На выполнение каждого упражнения отводится 5-8 минут. Поочередное выполнение упражнений осуществляется по кругу. Размещение учащихся на уроке по группам  В заключение проводится пульсовый контроль, определяется зона интенсивности. Вывод по теме занятия. Подведение итогов этапа. Критерии оценки за данный этап: <table><tr><th>Критерии</th><th>Акробатическое упражнение (балл)</th><th>Упражнения в висах (балл)</th><th>Общий балл</th></tr><tr><td>оценка уровня освоения темы</td><td>0,5</td><td>0,5</td><td>1,0</td></tr><tr><td>оценка освоения компетенций</td><td>0,5</td><td>0,5</td><td>1,0</td></tr></table>	Критерии	Акробатическое упражнение (балл)	Упражнения в висах (балл)	Общий балл	оценка уровня освоения темы	0,5	0,5	1,0	оценка освоения компетенций	0,5	0,5	1,0
Критерии	Акробатическое упражнение (балл)	Упражнения в висах (балл)	Общий балл										
оценка уровня освоения темы	0,5	0,5	1,0										
оценка освоения компетенций	0,5	0,5	1,0										

Продолжение таблицы 3.5

Этапы работы	Содержание этапа
Закрепление учебного материала. Цели, которых необходимо достичь мне на данном этапе урока: 1. Совершенствовать развитие физических качеств студентов. 2. Получить информацию об уровне физического развития учащихся по теме урока. 3. Проверить умение студентов контролировать свою физическую нагрузку. Цели, которые должны быть достигнуты обучающимися на данном этапе урока: 1. Совершенствовать свои физические качества: – выносливость; – силу; – прыгучесть; – развитие тазобедренного сустава. 2. Заполнить дневник самоконтроля с данными по физическому развитию. 3. Научиться определять зону мощности на данном этапе по ЧСС и контролировать свое состояние по внешним признакам. 4. Выработать соответствующие навыки и умения коммуникативных отношений при работе в коллективе. Используемые методы: – по способу взаимодействия преподавателя и студентов – метод непрерывной интервальной работы – круговой тренировки; – по источнику информации – словесные и наглядные; – репродуктивные методы – выполнение задания по инструкции – самостоятельная работа. Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний, музыкальный центр, карточки заданий для групп, оборудование спортивного зала: гимнастические снаряды, стенка, «козел», скамейки, коврики, маты, ленты, канат, скакалки, обручи, «хула-хуп», гантели; гимнастические предметы: обручи, мячи, диск «Здоровья». Визуализация заключительной	1. Выполнение серии заданий, направленных на комплексное развитие физических качеств по методу непрерывной и интервальной работы. Используется метод круговой тренировки Развитие физических качеств. Выполнение серии заданий, направленных на комплексное развитие физических качеств по методу непрерывной интервальной работы. Поточное выполнение упражнений обеспечивает большую моторную плотность. На каждой «станции» упражнения выполняются в течении 30 сек., с возможно большим числом повторений (но при условии правильного выполнения движений) упражнения фиксируются студентами в дневнике самоконтроля и оцениваются по пятибалльной системе. Между «станциями» вводится отдых 30–45 сек. 1. Упражнения со скакалкой на развитие прыгучести 2. Упражнение на развитие тазобедренного сустава с обручем, «хула-хуп», тренажер «Здоровье». 3. Упражнение через скамейку из положения стоя согнувшись, прыжок влево – вправо через скамейку. 4. Упражнение с гантелями на развитие мышц рук. 5. Упражнение на нижний пресс 6. Упражнение на мышцы спины – из упора лежа на животе на большом гимнастическом мате поднять ноги вверх. 7. Упражнение на верхний пресс – из положения лежа на спине подъем туловища в сед. 2. Задание Пульсовый контроль. Перестроение группы из колонны по одному в колонну по четыре. 3. Задание. Пульсовый контроль. По внешним признакам можно судить о хорошем или плохом состоянии занимающихся физической подготовкой. Хорошее состояние определяется: – по цвету лица – розового, матового, покраснение лица; – выражению лица – спокойное, решительное; – выделению пота – появление испарины; – дыханию – учащенное, глубокое, ритмичное; – координации движений – движения уверенные. Плохое состояние: – резкое побледнение, пятна на лице; – страх апатия сонливость; – обильное выделение пота; – поверхностное, аритмичное дыхание; – потеря равновесия. Текущий контроль состоит из оценки ЧСС через 5 – 10 мин. после окончания занятий. За это время у здоровых людей он должен восстановиться до показателей, примерно равных, исходным (около 90 уд. в мин.). Замедление восстановления пульса указывает на чрезмерную нагрузку. Подведение итогов четвертого этапа. Критерии оценки за данный этап:

Окончание таблицы 3.5

Этапы работы		Содержание этапа																		
	части урока представлена в приложении 2.1, рис. П.2.14-П.2.16.	Критерии	Тестовое задание ОФП (балл)	Практическая работа пульсовый режим (восстановление пульса) (балл)	Общий балл															
		оценка уровня освоения темы	0,5	0,5	1,0															
		оценка освоения компетенций	0,5	0,5	1.0															
5.	Задание на дом, включающее: Цели, которых необходимо достичь мне на данном этапе урока: 1. Проанализировать деятельность студентов на всех этапах занятия и оценить их работу в соответствии с разработанными критериями. 2. Определить и разъяснить виды и формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов. 3. Определить и разъяснить критерии, на основе которых будет оцениваться домашняя работа. Цели, которые должны быть достигнуты обучающимися на данном этапе урока: 1. Внести озвученные оценки за занятие в свой итоговый дневник. 2. Записать домашнее задание и выполнить его в соответствии с изложенными требованиями. Используемые методы: – по способу взаимодействия преподавателя и студентов – объяснительно-иллюстративные; – по источнику информации – словесные и наглядные. Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний студентов.	1. Подведение итогов работы студентов на уроке. Выставление оценок за урок и их комментариев (в баллах). 2. Домашнее задание: – Выполнение упражнения на координацию. – Внеаудиторная работа: заполнить дневник самоконтроля (Лечебная физкультура. В.И. Дубровский: учебник для вузов). Критерии оценки за внеаудиторное занятие: 2 балла. Подведение итогов урока. Критерии оценки за данный этап: <table><tr><th>Критерии</th><th>2 этап (балл)</th><th>3 этап (балл)</th><th>4 этап (балл)</th><th>Общий балл за урок</th></tr><tr><td>оценка уровня освоения темы</td><td>0,5</td><td>1,0</td><td>1,0</td><td>2,5</td></tr><tr><td>оценка освоения компетенций</td><td>0,5</td><td>1,0</td><td>1.0</td><td>2,5</td></tr></table>				Критерии	2 этап (балл)	3 этап (балл)	4 этап (балл)	Общий балл за урок	оценка уровня освоения темы	0,5	1,0	1,0	2,5	оценка освоения компетенций	0,5	1,0	1.0	2,5
		Критерии	2 этап (балл)	3 этап (балл)	4 этап (балл)	Общий балл за урок														
оценка уровня освоения темы	0,5	1,0	1,0	2,5																
оценка освоения компетенций	0,5	1,0	1.0	2,5																

Итак, в результате проведенной работы мы пришли к следующим выводам:

Формирование здоровьесбережения у студентов в образовательном процессе в филиале ВГУЭС в области физической культуры – это новая информационно-познавательная форма работы со студентами, включает не столько физическую подготовку студента, сколько компетентность в области знаний предметов биологического цикла, т.е овладение средствами, методами совершенствования своего тела, умение укреплять и сохранять свое здоровье и здоровье окружающих.

Гипотеза о том, что готовность к здоровьетворению и здоровому образу жизни как принципиально важное условие сохранения и укрепления здоровья студентов, дает возможность повысить значимость знаний предметов

биологического цикла и способностей их применения в практической деятельности. Повысить уровень физического и функционального развития, самооценки состояния здоровья, более рационально распределить уровень физической нагрузки на каждого конкретного занимающегося, подтвердилась полностью. Активность, самостоятельность и самоуправление студентов в процессе исследовательской работы способствовали процессу формирования навыков и способностей. Студенты филиала ВГУЭС приобрели навыки самоконтроля, самооценки своего состояния здоровья, что позволило им контролировать состояние своего здоровья в зависимости от предлагаемой физической нагрузки и явилось дополнительным фактором мотивации к самостоятельной активной двигательной деятельности.

Опыт проведения интегрированных уроков интересен и привлекателен как для педагогов, так и для студентов. Необходимо отметить, что повышения познавательного интереса, использования разнообразных средств физических упражнений, прежде всего повысили интерес к уроку, активизировали двигательную активность студентов по всем разделам программного материала.

К уроку привлекаются все студенты (в роли «командиров» групп, соавторов составления комплексов физических упражнений, направленных на развитие различных мышц тела, информации знаний по предметам биологического цикла). Подобные уроки в филиале ВГУЭС позволяют значительно повысить эффективность занятий, высокую степень усвоения ими программ по физической культуре в аспекте здоровьесбережения и пропагандирует здоровый образ жизни.

3.2. Занятие спортом каждый день как эффективное средство оздоровления

Каждый из нас понимает, что сохранить здоровье невозможно без систематических занятий физическими упражнениями. Занятия спортом позволяют легко справляться даже со значительными физическими и моральными, умственными нагрузками, которые, так или иначе, встречаются каждому из нас. У нетренированного человека, даже если он молод и здоров, мало преимуществ перед спортивным даже пожилым. В результате постоянных занятий спортом улучшается эластичность межпозвоночных дисков и всей хрящевой ткани, что благоприятно сказывается на осанке и функциях позвоночника. Физические упражнения, повышая возможности организма, дарят человеку молодость, здоровье и долголетие. Что можно посоветовать девушкам, чтобы оставаться стройной и подтянутой?

Самое главное – систематические занятия, не важно, каким видом спорта. Если же заниматься от случая к случаю, то пользы в этом не будет. В легкой атлетике большой акцент делается на дыхание, а гимнастика, к примеру, хороша тем, что развивает абсолютно все группы мышц. Каждая девушка должна знать свое здоровье, и, глядя на общее состояние, уже подбирается индивидуальный комплекс упражнений со смешением разных видов гимнастики.

Главное правило: физкультура и спорт в нашей жизни должны происходить либо на улице, либо в очень хорошо проветренном помещении. Вообще, всякое движение на открытом воздухе является чрезвычайно полезным. Мало того, что тренируются мышцы, еще и ткани организма и мозг насыщаются кислородом, снимается напряжение, успокаиваются возбужденные нервные центры, нормализуется дыхание. Старайтесь бывать на свежем воздухе каждый день не менее часа и тогда вы забудете такие слова, как «лишние килограммы», «бессонница», «депрессия», «стрессы» и даже «медицина»!

Чтобы оставаться здоровым и подтянутым, вовсе не обязательно бегать или изнурять себя в тренажерных залах. Достаточно выполнять эти упражнения, чтобы улучшить осанку, стать грациозной и ловкой. Одним из преимуществ этих занятий является то, что их можно выполнять где угодно – и не обязательно в спортзале. Но помните, главное – систематичный подход.

В ходе внеаудиторной работы преподавателя физической культуры со студентами филиала Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме был представлен комплекс упражнений на каждый день. Разработанный комплекс упражнений – это совместная работа студентов филиала ВГУЭС в условиях «педагогики сотрудничества», ориентированного на укрепление их здоровья, творчеству и познанию.

Целью разработки комплекса упражнений послужило развитие творческих, физических, интеллектуальных способностей студентов, повышение значимости физкультурно-оздоровительных занятий в вузе.

Для достижения цели в работе решались следующие задачи: •

- научить студентов основ методики составления физических упражнений;
- владеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, посредством составления комплексов физических упражнений;
- приобрести опыт использования физических упражнений для развития мышечных групп в физкультурно-спортивной деятельности.

Упражнения:

1. «Лодочка».

Исходное положение (далее – И.П.) – лежа на животе, руки вытяните вперед, ноги врозь. На счет 1 – на выдохе поднять левую руку и правую ногу на 30 см, удерживать это положение 10 сек.; 2 – вернуться в исходное положение. Выполнять упражнение нужно по 10-12 раз с каждой стороны (рис. 3.12).



Рис. 3.12. Упражнения на укрепление мышц спины

2. «Маятник».

И.П. – лежа на боку, одна рука вверх, другая перед собой возле груди. На счет 1 – поднять обе ноги одновременно; 2 – вернуться в исходное положение. Делать следует по 15 раз с каждой стороны (рис. 3.13).



Рис. 3.13. Упражнение на укрепление косых мышц живота

3. «Морской котик».

И.П. – лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки вдоль туловища. На счет 1 – поднять таз, опираясь на ноги; 2 – исходное положение. Повторите 20 раз (рис. 3.14).

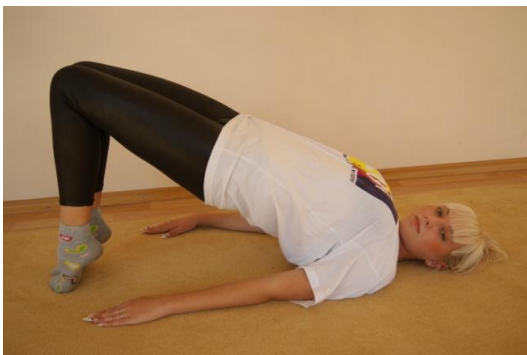


Рис. 3.14. Упражнение на укрепление мышц живота, ног, спины, шеи

4. «Крокодил».

И.П. – лежа на животе, ноги врозь, руки согнуты в локтях возле груди. На счет 1 – упор лежа на предплечьях (на выдохе); 2 – исходное положение. Выполнить 10-12 раз (рис. 3.15).



Рис. 3.15. Упражнение на укрепление мышц рук, спины, живота

5. «Велосипед».

И.П. – лежа на спине, руки вдоль туловища, ноги согнутые в коленях. На счет 1-7 вытяните одну ногу вперед и держите; 8 – исходное положение. Повторить 10-12 раз (рис. 3.16).



Рис. 3.16. Упражнение на укрепление мышц пресса

6. «Черепаша».

И.П. – сед на пятках, наклон вперед, руки вверх. На счет 1 – стойка на коленях; 2 – исходное положение. Повторите 5 раз (рис. 3.17).

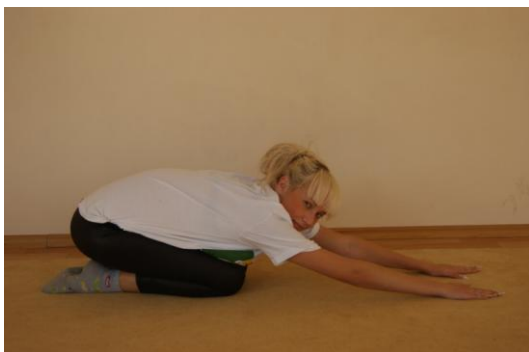


Рис. 3.17. Упражнение на укрепление мышц ног, спины

7. «Дельфин».

И.П. – лежа на животе, руки согнуты в локтях возле груди. На счет 1 – выпрямляя руки выполнить упор лежа на бедрах, удержать это положение 10 сек.; 2 – вернуться в исходное положение. Выполнять упражнение нужно по 10-12 раз (рис. 3.18).



Рис. 3.18. Упражнение на гибкость

После выполнения занятий рекомендуется проведение водных процедур. Процедуры выбираются с учётом индивидуальных потребностей и возможностей каждого (рис. 3.19).

Занятия оздоровительными видами гимнастики – это первый шаг на пути укрепления здоровья, физического развития и повышения работоспособности и красоте!



Рис. 3.19. Водные процедуры

Используя рекомендации педагога по физической культуре по использованию самостоятельных занятий различными видами физических упражнений, каждый человек может с успехом составить план самостоятельных занятий, направленных на развитие физического и функционального состояния организма

Следует отметить, что для продуктивной работы в сфере здоровьесбережения организации оздоровительного направления в филиале ВГУЭС имеется два спортивных зала с нестандартным оборудованием. Имеется шахматный класс для учеников, временно освобожденных от занятий физической культурой. У филиала есть возможность проводить оздоровительные мероприятия для студентов и учащихся на базе отдыха на побережье Уссурийского залива (бухта Муравьиная). Также филиал ВГУЭС активно использует возможность аренды Физкультурно-оздоровительного комплекса АГО, стадиона «Угольщик» и плавательного бассейна. Оборудован медицинский кабинет, где производится общий осмотр, прививки, оказание первой помощи. Недавно создан центр мониторинга «Здоровья» студентов и сотрудников филиала ВГУЭС.

Библиографический список к главе 3

1. Виленский М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей. – М., 1989. – 159 с.
2. Дубровский В.И. Лечебная Физкультура: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: «Владос» 2001. – 608 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов. – Минск, 1981. – 144 с.
4. Заацорский В.М. Физические качества спортсмена: учебное пособие для вузов. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – 200 с.

5. Кузьмина Ю.В. Самооценка уровня здоровья и образа жизни студентов во взаимосвязи с биосоциальными факторами и личностными ресурсами: автореферат дис. ... канд. псих. наук. – Т., 2011. – 23 с.

6. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореферат дис. доктора псих. наук. – Тюмень 2009. – 34 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

8. Психология здоровья: учебник для вузов / Под редакцией Г.С. Никифорова. – М.; СПб.: «Питер», 2006. – 607 с.

9. Психология и Педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов. XXVII Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией С.С.Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – С. 170-175.

10. Смирнов Н.К. Здоровье сберегающие образовательные технологии и психология здоровья. – М.: АПК, 2002. – 121 с.

11. Тест: Как вы относитесь к своему здоровью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravda.ru/health/08-03-2009/304063-test_zdr-2/.

12. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 480 с.

Приложение к главе 3



Рис. П.3.1. Проверка домашнего задания



Рис. П.3.2. Упражнение на формирование правильной осанки



Рис. П.3.3. Удержание мяча на голове



Рис. П.3.4. Выполнение общеразвивающих упражнений с гимнастической палкой



Рис. П.3.5. Выполнение общеразвивающих упражнений фронтальным методом



Рис. П.3.6. Выполнение общеразвивающих упражнений из положения сидя на гимнастическом «коврике»



Рис. П.3.7. Основная часть урока. Упражнение на канате, упражнение с лентой



Рис. П.3.8. Упражнение с лентой составление комплекса упражнений, состоящего из восьми элементов



Рис. П.3.9. Определение групп мышц, задействованных в акробатических упражнениях



Рис. П.3.10. Мышцы пресса



Рис. П.3.11. Стойка на лопатках



Рис. П.3.12. Упражнения с лентой



Рис. П.3.13. Опорный прыжок ноги врозь



Рис. П.3.14. Вис на согнутых руках



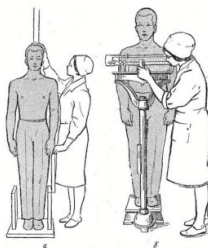
Рис. П.3.15. Развитие физических качеств методом круговой тренировки



Рис. П.3.16. Пульсовой контроль, время восстановление пульса

ДНЕВНИК САМОКОНТРОЛЯ

данные врачебных осмотров



проведение систематических
наблюдений в течение
длительного периода

фиксирование нарушения
режима поможет избавиться
от вредных привычек



анализ дневника с
инструктором физкультуры

Рис. П.3.17. Внеаудиторная работа студента

**КОНСТРУКТИВНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ
ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА**

**4.1. Сущность компетентностного подхода
и его реализация в системе высшего образования**

В Федеральных документах («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года») в качестве методологической основы современного образования определён компетентностный подход, предполагающий акцент на результате образования, который рассматривается не как сумма усвоенной информации, а способность выпускника действовать в различных проблемных ситуациях. При этом качество образования определяется тем, насколько эффективно будущий специалист применяет полученные в вузе компетенции на практике, в его способности эффективно решать профессиональные проблемы, выдвигаемые реальной практической деятельностью [28].

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего педагогического образования предъявляет новые требования к подготовке педагогов, которые согласно новой образовательной парадигме должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, позволяющими им стать мобильными, отвечающими динамичным характеристикам современных социально-экономических условий и конкурентоспособными. Данный подход определяется тем, насколько у выпускника развиты соответствующие компетенции, которые формируются и проявляются в практической деятельности [19].

Термин «компетенция» был впервые употреблен Ноамом Хомский в 1965 году в контексте теории языка («порождающей грамматики»). Это понятие явилось, как следствие предпринятой на общеевропейском уровне попытки привести в соответствие образовательные стандарты разных стран Европы. В связи со сложностью введения новой технологии оценки результатов образования и выработки, универсальных для всех стран Европы критериев еще 2001 году был запущен проект TUNING («Tuning Educational Structure s»), российский вариант которого – проект программы ТЕМПУС «Создание сети центров Tuning в Российских университетах» был запущен в 2006 году. Задачей и в европейском, и в российском проекте было установление сопоставимого образовательного стандарта, при этом, однако,

предполагается сохранение культурного многообразия, которое не должно исчезнуть ни в связи с ростом образовательной мобильности, ни из-за унификации требований к освоению дисциплин. С российской стороны в проекте участвовали ведущие вузы, которые разрабатывали характеристики и «набор» компетенций для разных специальностей. При этом сам термин «компетенция» используется для оценки «результатов обучения, приобретаемых студентом. Компетенция раскрывается через динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей» [33].

О компетентностном подходе можно говорить исходя из целей образования – формулировке того, что студент должен знать, уметь, понимать, прослушав конкретный курс, получив конкретную квалификацию. При компетентностном подходе такие профессиональные цели формулируются более общим образом, профессиональные границы в определенной степени стираются, поскольку целью обучения является формирование личности, в первую очередь, наделенной набором социальных качеств и лишь во вторую – профессиональных качеств. Обычно в понятии компетенции подчеркивается также возможность применения полученных знаний в непосредственной практике: «Компетенции (Competencies) в ЕКР [*Европейской квалификационной рамке, позволяющей соотносить квалификации, принятые в разных национальных системах образования*] – это интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Уровень самостоятельности лежит в основе каждого уровня компетенции и определяет границу между ними» [6].

В настоящее время в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Анализ современных исследований отечественной школы, посвящённых проблеме формирования профессиональной компетентности педагога, позволил выделить ряд подходов к определению её содержания и структуры. Разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов – личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследовательскими научным задачам [24].

При этом профессиональная деятельность, отмечает А.И. Субетто вырастает из того или иного рода деятельности, обрастает соответствующими профессиональными компетенциями, но, углубляя тот или иной род деятельности, она не отрицает другие рода деятельности как необходимые для жизнедеятельности личности, для восходящего воспроизводства ее жизненных сил.

По определению А.И. Субетто, [30] компетенция – совокупность потенциальных свойств или подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза. Компетенция выступает новообразованием в структуре качества учащегося в системе высшего профессионального образования, фор-

мирующим за образовательный цикл в рамках образовательной системы. По его мнению, компетентность – это совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности.

Согласно мнению И.А. Зимней [7], компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений. Компетентность – основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Хуторской А.В. [33], определяет понятия «компетенции» как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Автор дает два понятия «компетентности»: 1) владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности; уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере; 2) совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

В структуру профессиональной компетентности учителя Е.В. Кетриш [9], включает пять видов:

- 1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, восприятия учащихся;
- 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Психологический анализ профессиональной компетентности учителя дан в исследованиях А.К. Марковой [18]. Маркова А.К. в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения;

- в) профессионально-психологические позиции;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальный, социальный, личностный и индивидуальный виды профессиональной компетентности.

Хуторской А.В. [33], рассматривая профессиональную компетентность педагога, включает в её содержание инвариантную (ядро) и вариантную части, образующие некоторую совокупность, обладающую элементами целостности. Инвариантную (обязательную) часть составляют:

- 1) фундаментальные знания в области философских, психолого-педагогических и методических наук;
- 2) технологические знания в области организации различных форм и видов учебной и внеаудиторной деятельности;
- 3) профессионально-педагогические умения.

В исследовании И.А. Зимней [7] предлагается структура профессиональной компетентности, состоящая из сфер: потребностно-мотивационной, включающей совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов – всё то, что характеризует направленность личности; операционно-техническую, представляющую совокупность общих и специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств; и сферу самосознания, заключающуюся в осознании, оценке человеком своего знания, поведения, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения.

Адольф В.А. [1] включает в структуру профессиональной компетентности теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический и технологический компоненты. Данная автором характеристика компонентного состава профессиональной компетентности учителя помогает осмыслить логику этапов формирования профессиональной компетентности учителя, их содержание и уровневую структуру.

Безрукова В.С. [3] полагает, что профессиональная компетентность кроме технологической подготовки подразумевает ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный и надпрофессиональный характер. В виде компонентов профессиональной компетентности учёный выделяет:

- качества личности – самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания;
- качества мышления – гибкость, абстрактное, системное и экспериментальное мышление;
- коммуникативные качества – коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог.

Зеер Э.Ф. [6], рассматривая профессиональную компетентность, опирается на структуру личности, предложенную Платоновым К.К., при этом ведущими являются:

- профессиональная направленность (профессиональная позиция, ценностные интересы, профессиональное самоопределение);
- профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, индивидуальный опыт, педагогическое мастерство).

По мнению Г.А. Папутковой [24], компетентность – интегральная характеристика личности, отражающая владение обобщенными способами действия, а также ценностными ориентациями, способностями и личностными качествами, обеспечивающими возможность эффективной реализации в практической деятельности знаний, умений и опыта.

Вполне закономерно при сопоставлении разных точек зрения на определение структуры компетентности выделить следующие компоненты, которые можно назвать общепризнанными в педагогике :

- *когнитивный* – совокупность знаний конкретной сферы деятельности, на основе которых формируется компетентность;
- *деятельностный* – совокупность умений и навыков практического решения задач, а также практический опыт в данной сфере деятельности;
- *личностный* – совокупность важных для данной сферы деятельности индивидуально-психологических качеств и способностей, главная из которых – способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, т.е. способность к *рефлексии*;
- *ценностно-мотивационный* – совокупность ценностных ориентаций, мотивов, адекватных целям и задачам деятельности, мировоззренческая позиция.

Содержательное наполнение этих компонентов во многом определяется предметной спецификой компетентности, т.е. ее конкретной ориентированностью на определенную сферу компетенции.

4.2. Двигательная память и ее возможности в формировании конструктивно-двигательных компетенций будущего педагога

Термин «двигательная память» был введен в употребление еще А. Бергсоном (1911) при описании памяти, являющейся результатом «телесной привычки», появившейся в процессе выполнения движений. Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью сложных многообразных движений. Пользуясь современными понятиями, можно увидеть аналогию между такого рода памятью и двигательным навыком.

В основе развития двигательной памяти может лежать – непроизвольное запоминание, представляющее собой процесс запоминания, протекаю-

ций на фоне деятельности, направленной на решение немнемических задач. Непроизвольное запоминание – это продукт и условие познавательных и практических действий. Это не случайный, а закономерный процесс, детерминированный особенностями деятельности субъекта [4].

В отношении точности термина «двигательная память» для обозначения такого рода памяти авторы занимают конкретную позицию:

- Рудик П.А. относит ее к образной памяти и рассматривает как память на информацию, воспринятую посредством двигательного анализатора. Считая, что содержанием двигательной памяти «являются мышечно-двигательные образы заученных движений: мышечно-двигательные представления формы, величины, скорости, амплитуды движений, их последовательности, темпа, ритма и т.д.», он указывает, что данная память является модально-специфической памятью и связана с двигательной сенсорной модальностью восприятия информации.
- Венгер Л.А. указывал на то, что двигательная память – это запоминание собственных движений, выражающихся в образовании навыков.
- Скобеников К.А. под двигательной памятью подразумевает память-представление на движения вообще, не принимая во внимание, в какой модальности происходит запоминание. Данный вид модально-неспецифической памяти отличается специфичностью запоминаемого материала – движений. Запоминание в рамках этой памяти может осуществляться посредством зрительного, слухового, словесно-логического и другого запоминания [10].

При этом в современной науке все отдельные опыты с памятью человека сводятся, в основном, к тому, что испытуемый тем или иным способом усваивает материал, а затем, спустя некоторое количество времени, его воспроизводит, узнаёт усвоенное. В каждом из таких опытов экспериментатор имеет дело с тремя основными переменными:

- 1) деятельностью усвоения или заучивания;
- 2) интервалом между усвоением и воспроизведением;
- 3) деятельностью воспроизведения.

Большое количество исследований посвящено изучению двигательной памяти по её отдельным основным переменным:

- а) точности воспроизведения временных интервалов;
- б) воспроизведению пространственных характеристик;
- в) восприятию и воспроизведению мышечного усилия [15].

Значительно меньше имеется работ, посвященных изучению точности восприятия и воспроизведения движения по временным, пространственным и динамическим характеристикам на одном и том же контингенте испытуемых. Исследования пространственно-временной организации потенциалов и системной деятельности головного мозга осуществлялись работах А.В. Мен-

хина [22]. Согласно мнению автора нервные процессы, связанные с двигательной памятью, включают несколько компонентов, каждый из которых имеет самостоятельное значение:

- 1) восприятие информации, поступающей из разных сенсорных систем;
- 2) переработку и синтез этой информации;
- 3) фиксацию (хранение) результатов переработки информации;
- 4) извлечение из памяти нужной информации;
- 5) программирование ответных реакций (Основными показателями двигательной памяти являются ее точность (воспроизведение заданного параметра), объем (количество движений, параметры которых человек может воспроизвести), устойчивость (ухудшается или нет их воспроизведение под влиянием помех – сбивающих движений в промежутке между запоминанием и воспроизведением) и прочность (как долго это движение помнится).

Двигательная память во многом определяет координацию, ловкость и меткость наших движений, возможность достижения успехов в спорте. Доказано, что ухудшение выполнения физических упражнений у спортсменов часто связано с временным затруднением при извлечении из памяти нужной информации. В частности, это происходит при наличии сбивающих факторов и отрицательных эмоций, нарушающих нормальную деятельность нервной системы.

В связи с этим, большое внимание уделяется исследованию интеллектуальной активности понимания движений и приёмов заучивания в процессе их запоминания. Так, А.В. Менхин [22] и В.А. Солодяников [26] конкретизировали особенности запоминания гимнастических упражнений. Ими установлено, что когда движение достаточно простое и стоит задача в точности воспроизведения одного из его параметров, то уже через 1 час обучения проявляется эффект забывания – точность движения снижается. Для сохранения точности существенным является применение метода повторного воспроизведения амплитуды движения.

Кроме этого установлено, что чем большая точность достигнута при выполнении движения, тем больше её относительное снижение после перерыва (уровень заучивания). Для первой фазы запоминания движения (процесса усвоения) характерна обратная зависимость увеличения числа успешных попыток движения от достигнутого уровня обученности в течение первых суток после обучения. Для второй фазы – процесса забывания характерна прямая зависимость снижения числа успешных попыток после перерыва 48 часов от уровня обученности (показателя до перерыва). При этом занятия, проводимые каждый день эффективнее для запоминания, чем через день.

В настоящее время существуют разные методики, такие как «Метод Джекобса» и Методика «Измерение объёма двигательной памяти методом определения отсутствующего элемента». Метод Джекобса основывается на том,

что после того как будет дано задание испытуемому, необходимо сразу его повторить и дать вопрос на ответ: «Чем он руководствовался при запоминании задания». Методика «Измерение объёма двигательной памяти методом определения отсутствующего элемента» знакомит с определенными упражнениями, которые используются в эксперименте. Затем эти упражнения им необходимо будет выполнить в случайном порядке. Задача испытуемого состоит в том, чтобы определить, какое упражнение отсутствует в предъявленной последовательности. В заключение эксперимента делаются выводы об объёме кратковременной памяти. Для исследования произвольного запоминания и условий его продуктивности может быть использована методика, предложенная И.П. Зинченко (1961). Она направлена на изучение влияния направленности деятельности на продуктивность запоминания [14].

В последние годы в исследованиях двигательной функции человека применяют новые инструментальные методы, в том числе с применением мультимедийного аппарата «Biodex», электромиографии Р.М. Городничева [14] и т.д. Для получения экспериментального материала, широкого варьирования временных режимов, а также для регистрации параметров ответной двигательной реакции испытуемых с необходимой точностью используются компьютерные технологии. Это значительно расширяет возможности экспериментатора, и делает результаты проводимых опытов более точными.

Двигательная культура – визитная карточка учителя физической культуры. Его компетентность просто невозможна без наличия двигательных способностей, позволяющих воспитывать, развивать и профессионально обучать занимающихся на качественном уровне и предопределяющих его готовность к обучению двигательным действиям [32].

До недавнего времени считалось, что двигательная культура будущего спортивного педагога в значительной степени предопределена уровнем его спортивного мастерства и, следовательно, всегда присутствует. Однако всё чаще специалисты в области подготовки физкультурных кадров указывают на недостаточную базовую двигательную подготовленность спортсменов-студентов, пожелавших посвятить себя педагогической деятельности и на трудности, возникающие в реализации существующих образовательных технологий.

Одной из причин данной проблемы является существующее противоречие между необходимостью повышения качества профессиональной двигательной подготовки, с одной стороны, и традиционно применяемыми в учебном процессе репродуктивными способами организации учебно-познавательной деятельности студентов, существенно ограничивающими решение этой задачи, с другой.

Предметно-содержательную основу конкретной специальности составляют элементы, части, ветви соответствующей отрасли культуры и науки, используемые для решения профессиональных задач (в частности, физической культуры). Культура и наука, как социальный опыт, являются исходным

пунктом становления любой сферы профессиональной деятельности. Поэтому предметно-содержательная основа определяет границы сферы профессиональной деятельности специалистов различных профилей, в том числе физкультурного направления

В соответствии с этим, выпускники высшего физкультурного заведения должны обладать спектром междисциплинарных знаний, лежащих в основе эффективного обучения двигательным действиям различных категорий учащихся. Подготовка такого специалиста не может быть осуществлена без приобретения студентом личного двигательного опыта в процессе обучения в вузе и знакомства с передовыми теоретическими и методическими аспектами обучения двигательным действиям. Наиболее эффективно эти задачи могут решаться средствами гимнастики [27].

На основе анализа содержания программ профессионального обучения и распределения времени на их освоение, мы пришли к заключению об отсутствии единого научно-обоснованного подхода в решении задач формирования двигательной компетентности специалиста в вузах физической культуры.

4.3. Возможности средств музыкально-ритмического воспитания и оздоровительных видов гимнастики в формировании конструктивно-двигательной компетенции будущего педагога

Физическая культура, обладая мощным эстетическим воздействием, располагает значительными возможностями для решения проблемы формирования двигательной культуры людей. Одним из видов двигательной активности, успешно решающей данную задачу, является музыкально-ритмическое воспитание. От умения преподавателя проводить различные виды упражнений с музыкальным сопровождением, приобретающих под воздействием музыки более яркую окраску; обогащать уроки эстетическим содержанием; привлекать внимание школьников к выразительным, точным и красивым движениям зависит достижение цели по физическому совершенствованию подрастающего поколения. Определяя ценность этих занятий для студентов вуза физической культуры, следует отметить, что они дают возможность для освоения основ музыкальной грамоты и навыков выполнения упражнений под музыку. У студентов в зависимости от создаваемого музыкального образа, есть возможность использования бесконечных вариаций движений (по форме, по структуре, последовательности выполнения) [12].

Выделяют следующие группы средств музыкально-ритмического воспитания: элементарные основы музыкальной грамоты; упражнения на со-

гласование движений с музыкой; музыкальные игры; упражнения хореографии; ходьба и бег; упражнения без предмета; упражнения национальных и современных танцев; упражнения ритмической гимнастики [34].

Специфика ритмической гимнастики, как одной из разновидностей оздоровительной гимнастики, заключается, во-первых, в использовании музыкальных фонограмм, во-вторых, в применении поточного или серийно-поточного метода выполнения упражнений [2].

В современной ритмической гимнастике основная задача состоит в том, чтобы через движение дать более глубокое понимание музыки и по возможности более широко и разносторонне воздействовать с оздоровительной целью. С помощью музыки можно эффективно дозировать величину физиологической нагрузки, управлять психологическим состоянием занимающихся, повышать уровень их интереса и активности [10].

К современным направлениям оздоровительной гимнастики, как производной ритмической гимнастики, относится оздоровительная аэробика. Занятия оздоровительной аэробикой предполагают применение наиболее эффективных средств и методов воздействия на системы и органы человека, от которых в первую очередь зависит его здоровье, а также наличие тренировочного эффекта в отношении систем организма реализующих и обеспечивающих двигательные действия [8].

В основе содержания оздоровительной аэробики лежит создание соответствующей атмосферы для удовлетворения потребностей занимающихся, воспитание физических качеств и производных от них способностей, развитие которых ведёт к подъёму уровня функциональных и адаптационных возможностей организма [13].

В настоящее время существует свыше 150 разновидностей аэробики. Ежегодно получают развитие все новые и новые направления, постоянно совершенствуются различные средства аэробики. Разнообразие и постоянное обновление программ (для достижения силы, выносливости, гибкости, координации движений), высокий эмоциональный фон занятий, музыкальное сопровождение позволяют аэробике на протяжении нескольких десятилетий удерживать высокий рейтинг среди других видов оздоровительной физической культуры [34].

Средствами оздоровительной аэробики являются общеразвивающие гимнастические упражнения, разновидности бега, скачков и подскоков, упражнения с гантелями, резиновыми амортизаторами и другими приспособлениями, выполняемые под музыкальное сопровождение. Кроме этого в содержание занятий могут быть включены движения, заимствованные из других видов спорта (бокс, тай-бо, ушу и т.д.), восстановительные мероприятия, медико-биологический и педагогический контроль [16].

Среди комплексных систем, являющихся разновидностями оздоровительной гимнастики, большой популярностью в настоящее время пользуют-

ся отечественная система, получившая название «шейпинг», разработанная и запатентованная И.В. Прохорцевым в 1991 год [8].

«Классический шейпинг – это система физических упражнений, направленная на физическое совершенство женского организма путём изменения соотношения между отдельными элементами состава тела, объединяемое с повышением общей двигательной активности» [22].

Отличительными особенностями шейпинга является наличие: медицинского и антропометрического тестирования для оценки физического развития и подбора соответствующей программы тренировки; компьютерных технологий для осуществления диагностики на различных этапах тренировки; видеомониторинга (воспроизведение программ и музыкальное оформление занятий на видеомониторе), облегчающего работу педагога; сочетания физических нагрузок и рационального питания; использования вспомогательных гигиенических средств [13].

В качестве главного конструктивного средства воздействия в основу системы шейпинга были положены преимущественно гимнастические упражнения силовой направленности локального и общего назначения, применяемые в соответствии с принципом их строгой регламентации (рис. 4.1).

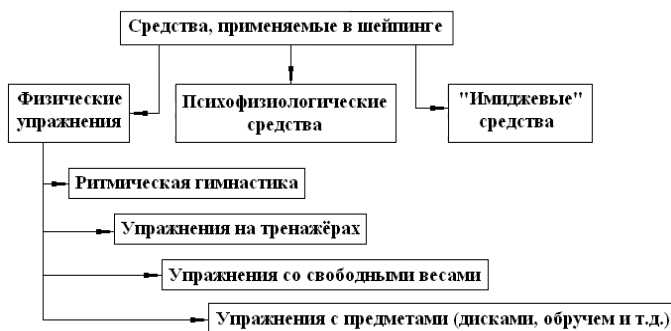


Рис. 4.1. Основные средства, применяемые в шейпинге
(по Б.К. Ивлеву, 2006)

Часть задач, решаемых в системе шейпинга, решается также за счет использования вспомогательных средств, не исключающих спецпитание, аксессуары и др. [15].

Однако некоторые специалисты утверждают, что использование данной системы упражнений в школе не требует строго и точного применения запатентованной методики и должно преследовать, в первую очередь, решение главной цели и выше перечисленных задач посредством эффективного (аналитически-избирательного) подбора и применения гимнастических упражнений. При таком подходе занятия шейпингом могут приобретать сходство с оздоровительной аэробикой (малоинтенсивные упражнения, выполняемые в

заданном темпе, под музыку, на протяжении достаточно длительного времени), а в занятиях могут использоваться обычные методы работы с непосредственным участием учителя физической культуры [13, 23].

Определяя специфические особенности оздоровительной аэробики М.Т. Ивлев [8], Т.С. Лисицкая [15] и Е.Н. Медведева [21] выделили методические приемы, используемые педагогом во время занятий: оперативные комментарии и пояснения; визуальное управление группой; конструирование упражнений поточным методом, то есть, без остановки для показа и объяснения.

Условно можно выделить несколько методов конструирования содержания занятия оздоровительной аэробики: линейный, метод линейной прогрессии; метод «от головы к хвосту»; метод «зигзаг»; метод сложения связок; метод деления связок; метод блоков; метод добавления шагов; метод замены шагов [12, 16].

Проведение занятий по методу сложения и блок-методу является наиболее сложным. Для конструирования содержания занятий под музыку используют деление пространства при помощи специальной схемы, составленной для балета В.И. Степановой и усовершенствованной А.Я. Вагановой. Это имеет немаловажное значение для формирования у будущих педагогов представления, о правильном распределении занимающихся в пространстве [31].

Квалификация учителя физической культуры и тренера по виду спорта складывается из органичного единства специальных знаний, умений и практического опыта. В связи с этим, овладение двигательными и собственно-педагогическими умениями в применении выше перечисленных средств оздоровительной физической культуры является для них обязательным, а система подготовки будущих педагогов должна быть построена таким образом, чтобы вооружить его современными образовательными технологиями, позволяющими успешно решать эти задачи. Музыкально-ритмическое воспитание, оздоровительная аэробика и шейпинг, являясь частью всей системы подготовки личности учителя, способно воспитать человека, гармонически сочетающего в себе духовное, умственное и физическое совершенство.

В вузах физической культуры всё чаще средства оздоровительной аэробики используются с целью развития не только двигательных, но и конструктивных способностей будущих специалистов. Для этого широко применяются следующие методы конструирования программ оздоровительной аэробики [15, 34]:

- структурно-хореографический метод;
- фристайл (свободный) – движения придумываются по ходу занятия;
- метод бейс хореографии.

При этом выделяют следующие способы конструирования уроков методом фристайл: блочный способ, линейная прогрессия, танцевальные комби-

нации. Использование выше перечисленных методов в будущей профессионально-педагогической деятельности требует и от педагога очень хорошей подготовки в плане быстрого подбора необходимых движений, а также грамотного и методически верного преподнесения их ученикам. Поэтому особое значение приобретает практический опыт осуществления данной деятельности.

Анализируя возможности оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций (конструктивных, двигательных) будущих педагогов средствами музыкально-ритмического воспитания (оздоровительной аэробики, шейпинга), необходимо, в первую очередь, отметить большие и далеко не использованные резервы музыкального сопровождения. Так научными исследованиями доказано, что любой звук вызывает у человека сокращения мускулатуры. Музыка действует на весь организм – он отвечает на действие музыки. Восприятие и понимание музыки заключается в ощущении ее связками, мышцами, движением, дыхание [31].

Существуют различные способы акустического (музыкального) воздействия на человеческие движения. Основной тенденцией в этом направлении является стремление использовать разнообразие музыкальных структурных элементов. Причиной этому является высокий интегративный (т.е. объединяющий) характер аудитивного восприятия. Звуки и тоны интегрируются с возрастающей продолжительностью восприятия в «иерархически высшие формы» (периоды, фразы, предложения и т.д.). При этом размер, ритм и мелодия также являются слагающими феноменами восприятия [31].

Известно, что музыка способна вызывать движения человеческого тела, и самодвижение относительно музыки также становится обучающим фактором. Оно оказывает влияние на характер восприятия образной сферы музыки. Музыка и движение как бы взаимно выводятся, «подкрепляют» и усиливают друг друга. Так процесс развития чувства ритма в своей основе имеет моторную природу и всегда сопровождается моторными реакциями. Восприятие ритма вызывает многообразие кинетических ощущений: сокращения языка, мышц головы, пальцев ног, гортани, грудной клетки и т.д. [16].

Наряду с познавательной и воспитательной функцией музыкально-ритмическое воспитание, оздоровительная аэробика и шейпинг должны реализовывать и психологическую функцию (формирование субъективного мира личности). Это предполагает воздействие на интеллект как специфическую форму организации индивидуального ментального опыта, который предопределяет характер его интеллектуальной деятельности в конкретных ситуациях [21].

Таким образом, музыкальное сопровождение занятий, направленных на решение задач профессионально-прикладной подготовки, способствует развитию двигательных возможностей студентов, формированию умений свободно владеть своим телом (от простейшего движения к танцу), естественно-

му творческому самовыражению и импровизации, совершенствованию нервно-психических процессов, развитию социально-коммуникативных навыков.

4.4. Пути совершенствования конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога на этапе обучения в вузе

В процессе обучения в вузе навыки конструирования формируются в течение всех лет подготовки специалистов, что происходит вследствие естественного хода событий, в результате планомерного учебного воздействия преподавателей как на учебной и педагогической практике, так и в процессе спортивно-педагогического совершенствования.

Терехина Р.Н. [32] установила факторы, влияющие на успешность формирования и реализации конструктивных умений и навыков:

- знание своего предмета и методов его преподавания;
- знание педагогической теории и психологии;
- широкий научный и культурный кругозор;
- педагогическое воображение;
- способность предвидеть последствия и результаты своей деятельности;
- техническая подготовленность студентов в конкретном виде упражнения (чтобы научить какому-либо упражнению кого-то, необходимо уметь делать это упражнение самому);
- доступность выполнения задания;
- трудоемкость и многообразие применяемых педагогических приемов;
- фактор положительного переноса.

В качестве приоритетного средства формирования конструктивных умений автор выделяет учебные задачи, задачи-упражнения и задачи-проблемы.

В процессе формирования конструктивных умений и навыков большое значение имеет и то, какой тип ориентировочной основы действия ученика используется учителем. В связи с этим М.П. Крулукс [11] выделил несколько типов ориентировочной основы, каждый из которых создает определенные условия для формирования умений и навыков:

- 1) по степени полноты – неполной, полной, избыточной;
- 2) по способу получения информации – даваться в готовом виде или добываться самостоятельно;
- 3) по степени обобщенности – конкретной или обобщенной.

Основным инструментом педагога в процессе обучения, воспитания и развития являются применяемые им методы. Они представляют собой пути и способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, которая направлена на решение учебных задач.

Традиционные способы организации учебного процесса, предполагают, что одним из основных видов деятельности преподавателя является деятельность, связанная с предъявлением информации и реализацией функций контроля. При этом деятельность преподавателя в основном сводится к конструированию отдельных учебных занятий и планированием собственной деятельности, а учащимся отводится роль «пассивных слушателей» [3].

Однако, в современном динамичном обществе, с постоянно меняющимися условиями профессиональной деятельности на первый план выходит задача формирования у будущих специалистов компетенций, направленных на принятие оперативных решений в нестандартных ситуациях. Поэтому учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы превратить учащегося из пассивного слушателя и исполнителя в активного участника образовательного процесса [2].

Использование активных методов обучения, с помощью которых происходит освоение профессиональной деятельности, и самостоятельно приобретаются необходимые знания, – мощное средство стимулирования интереса к этой деятельности.

К группе методов активного обучения относят методы, включающие в себя совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной деятельностью обучаемых [11].

По сравнению с традиционными все методы активного обучения обладают следующими особенностями:

- 1) «принудительная» активизация мышления;
- 2) необходимость самостоятельной, творческой выработки решений;
- 3) повышенная степень мотивации и эмоциональности;
- 4) достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, в результате чего период активной работы студентов сопоставим с периодом деятельности преподавателей;
- 5) постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателя с помощью прямых и обратных связей;
- 6) направленность на формирование умений и навыков, а не только на передачу знаний;
- 7) целенаправленная передача опыта при взаимодействии преподавателя и студентов и между студентами;
- 8) увеличение возможности применения игровых приемов и усиление психологического воздействия на обучаемых.

Можно выделить несколько наиболее эффективных методов формирования конструктивных умений у будущих педагогов физической культуры:

- информативный – разучивание новых упражнений, когда обучаемый мысленно запоминает их, повторяет, затем тренируется по установленным правилам данного вида спорта;

- программированный – усвоение упражнений на основе самостоятельного выбора, осмысления, применения на практике и активного самоконтроля при выполнении;
- проблемный – усвоение упражнения в нестандартных условиях (используется в процессе учебы или профессиональной деятельности);
- интерактивный – усвоение упражнения в процессе обсуждения и тренировки отдельных его элементов при непосредственном общении обучаемых [16].

В поиске новых, более эффективных подходов всё чаще используют программированное обучение, а именно, предписании алгоритмического типа [11, 20, 29, 35].

Алгоритмом в педагогической психологии обычно понимают точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых и достаточных для решения любой из задач. Его построение требует полного абсолютно исчерпывающего знания и учёта всех законов и условий обучения, всех возможных реакций учащихся [19].

Преимущества программированного обучения на основе алгоритмизации заключаются в том, что обеспечивается направленная работа при самообучении, рационально меняется режим управляемого научения, создается ступенчатость в управлении обучения [35].

В процессе реализации выше перечисленных подходов, в практике формирования профессионально-педагогических компетенций, в том числе конструктивных, наметилось несколько тенденций:

- переход от преимущественно информативных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы студентов. Использование методов активного обучения приводит к тому, что «школа памяти» с её установкой на запоминание учебного материала уступает место «школе мышления», исследовательскому подходу к усвоению теории, к профессиональной практике;
- перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студентов, отсюда – требование активизации учебной работы студентов, интенсификации учебного процесса, попытки «научить студентов учиться», реализовывать принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении. Все это предполагает индивидуализацию обучения и повышение уровня личностной активности не только студента, но и преподавателя;
- профессионализация обучения, моделирование в обучении содержания целостной профессиональной деятельности будущих специалистов.

4.5. Мнения специалистов по физическому воспитанию о значении и содержании конструктивно-двигательной подготовки будущих педагогов

Изменения, происходящие в обществе и в системе образования, требуют подготовки педагога нового типа, который не только обладает высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, способностью нетрадиционно подходить к решению различных профессиональных задач, планировать и анализировать результаты своей работы, но и организовывать профессиональную деятельность на конструктивно-проектировочной основе.

Актуальным является преодоление разрыва между сложившимися традициями профессиональной подготовки педагогов и реальным процессом развития личности в профессии, между динамикой формирования профессиональных умений и их изменениями под влиянием образовательного процесса в школе. Особенно много вопросов связано с осуществлением подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, в которой востребованы отдельные профессиональные умения.

Проведенный анализ педагогических исследований показывает, что в числе важнейших умений педагога по физическому воспитанию рассматривают конструктивно-проектировочные умения, которые как психолого-педагогический феномен изучались чаще всего через призму проектировочной деятельности [1].

Необходимость формирования у будущих педагогов по физическому воспитанию конструктивно-проектировочных умений обусловлена целым рядом обстоятельств: во-первых, проектировочные умения являются необходимым элементом в системе профессиональных умений педагога; во-вторых, анализ состояния данной проблемы в школьной практике показывает, что педагоги достаточно редко используют конструктивно-проектировочные умения в профессиональной деятельности по целому ряду причин (слабый уровень подготовки; отсутствие у педагогов-практиков опыта и потребности в реализации проектировочных умений; ограниченность количества профессиональных задач, требующих строго научного проектировочного решения и др.) [9].

Профессионально-прикладная подготовка будущих педагогов физической культуры осуществляется посредством освоения многообразия движений, лежащих в основе развития способностей к конструированию содержания школьного урока. Поэтому студент должен владеть не только общепедагогическими знаниями и умениями, но и специальными качествами, которые в большей мере зависят от его двигательного потенциала. Следовательно, основными задачами двигательной подготовки педагога в настоящее время должны быть обобщение и углубление новых знаний в этой области,

а также формирование специальных компетенций, основанных на двигательном опыте, то есть на основе двигательной памяти [21, 27].

С целью выяснения мнения специалистов по физической культуре и спорту о значении, содержании конструктивно-двигательной деятельности педагога было проведено анкетирование, в котором приняло участие 109 респондентов (учителя физической культуры, инструкторы по оздоровительной аэробике и методисты по педагогической практике).

Результаты, полученные в ходе опроса выпускников вуза физической культуры, работающих учителями в общеобразовательных школах и инструкторов по оздоровительной аэробике указывают на необходимость постоянного совершенствования конструктивной и двигательной компетентности и используют для этого различные способы. Учителя физической культуры в большей степени посещают курсы повышения квалификации и семинары (89 %), изучают специальную научно-методическую литературу и информацию с Интернет-сайтов (70 %), просмотр видеозаписей (63 %). Инструкторы по оздоровительной аэробике предпочитают посещать конвенции по аэробике (65 %) и получение информации с Интернет-сайтов (95 %). Установлено, что ориентационной основой их профессионально-педагогической деятельности послужили занятия различными видами физической культуры и спорта. В основном это был двигательный опыт занятий гимнастикой у инструкторов по оздоровительной аэробике (художественной 50 % и спортивной 50 %), а большая часть учителей занималась несколькими видами физической культуры, как сложнокоординационными, так и циклическими.



Рис. 4.2. Место и значение конструктивных умений в общей структуре профессионализма спортивных педагогов (по данным опроса)

Одним из главных требований, предъявляемых к деятельности учителя физической культуры и инструктора оздоровительной аэробики, является владение методическими знаниями и умениями, при наличии коммуникативной, организаторской, проектировочной, конструктивной и гностической компетентности специалиста. Учитывая выше сказанное, необходимо было

уточнить, какое место занимают конструктивные умения в общей структуре профессиональной деятельности специалиста по физической культуре. При этом предложенное респондентам ранжирование профессионально-педагогических умений и навыков, позволило выявить неоднозначность в их мнениях (рис. 4.2).

Инструкторы по оздоровительной аэробике на первое место поставили двигательные умения (33,0 %), на второе место – конструктивно-проектировочные (29,0 %), а на третье место – коммуникативные умения (21,0 %).

Учителя физической культуры на первое место ставят организаторские умения (30,0 %), на втором месте, считают они, должны быть коммуникативные (26,0 %), а на третьем месте – двигательные (20,0 %). Конструктивной компетентности, в данном случае, было отведено лишь четвёртое место (18,0 %), несмотря на то, что именно она обеспечивает качество прогнозирования, проектирования и построения педагогического процесса: постановка целей и задач, разработка планов и проектов, их решения, определение условий эффективной организации учебно-воспитательной деятельности, определение возможных результатов. При этом большая часть всех респондентов (87,5 %) считает, что именно конструктивные умения являются одним из основных компонентов профессионально-педагогической деятельности, который тесно взаимосвязан со всеми другими.

На эффективность конструктивных действий специалиста влияет объём и содержание его предшествующего двигательного опыта. Так учителя считают, что важно иметь, в первую очередь опыт гимнастической (41 %), спортивно-игровой (32,3 %) и легкоатлетической подготовки (21 %), а инструкторы по оздоровительной аэробике – танцевальной подготовка (37,1 %), гимнастической (33,5 %), легкоатлетической (29,4 %).

Большинство опрошенных нами специалистов (62,5 %) считает, что конструктивные способности не предопределены генетически, но их можно развивать, формировать в процессе обучения (100 %). Определяя значимость факторов, влияющих на успешность проявления конструктивных способностей специалиста, на первое место, как инструкторы, так и учителя ставят двигательный опыт, на второе – их творческие способности, на третье – двигательную память, а на четвёртое место – уровень развития физических качеств.

При этом в ответах на вопросы респонденты не учли, на наш взгляд то, что культура двигательной деятельности человека во многом предопределена его двигательным «багажом» или памятью. Двигательная память – это тот компонент, без которого невозможно ни накопление двигательного опыта, ни создание двигательных образов, ни анализ и качественная оценка двигательных действий, ни двигательного творчества. Основными критериями конструктивной деятельности педагога-практика, по мнению респондентов, являются умение определять цели и задачи (75 %), составлять содержательную основу занятия для их решения (68 %) и осуществлять его

коррекцию с учётом особенностей занимающихся, условий и собственных двигательных возможностей (60 %).

В результате опроса преподавателей вуза осуществляющих методическое руководство педагогической практикой студентов в общеобразовательной школе, было установлено, что независимо от практического опыта, спортивной специализации и квалификации все они считают наименее всего сформированными компетенциями будущих педагогов – конструктивные (75 %).

При подготовке к проведению школьного урока студенты-практиканты, чаще всего испытывали трудности в своевременном анализе и учёте индивидуальных особенностей школьников (95 %), при конструировании содержания школьного урока с учётом конкретных педагогических задач (87 %), и в качественном показе техники упражнений школьной программы (75 %).

Низкий уровень эффективности педагогической деятельности студентов-практикантов, по мнению респондентов, предопределён, в первую очередь, отсутствием в школьных уроках оперативного реагирования на недостатки в технике выполнения упражнений (84 %), неумением адаптировать запланированные для выполнения упражнения к условиям и возможностям занимающихся (87 %) и отсутствием необходимых знаний в использовании современных оздоровительных технологий (95 %). При этом все специалисты указывали на частое проявление таких недостатков, как низкая двигательная подготовка и физическая пассивность студентов-практикантов (84 %).

Большинство анкетированных педагогов предполагает, что на количество методических трудностей, возникающих в процессе прохождения школьной практики, влияет как уровень профессионально-педагогической подготовленности будущих учителей (92 %), так и их спортивная специализация (65 %).

Основными причинами, не позволяющими формировать профессионально-педагогические компетенции на должном уровне, на их взгляд, являются:

- отсутствие учёта уровня и специфики двигательной подготовленности студентов вуза физической культуры в содержании подготовки педагога (83 %); недостаточный объём часов, отводимый на освоение базовых спортивно-педагогических дисциплин (95 %);
- отсутствие единого подхода в определении последовательности освоения базовых спортивно-педагогических дисциплин (75 %);
- недостаточное освещение имеющихся современных оздоровительных технологий (68 %); недостаток практической деятельности, направленной на разработку инновационных подходов в решении задач физического воспитания и проверку их результативности на практике (55 %).

Большинство специалистов в сфере физического воспитания считают необходимым рассматривать понятия конструктивные и двигательные компетенции учителя физической культуры как единое целое в аспекте практической его деятельности, а также указывают на дальнейшее совершенство-

вание процесса конструктивно-двигательной подготовки в вузе. Данная компетенция, по их мнению, требует уточнения и рассматривается большинством (83 %) преподавателей спортивно-педагогических кафедр вуза физической культуры как «готовность к телесной демонстрации конструируемой содержательной основы урока по физической культуре, направленной на эффективное решение поставленных задач».

Основными компонентами конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога, готового к практическому осуществлению учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию с применением современных технологий, в том числе, оздоровительной аэробики, шейпинга и музритмики, по мнению большинства опрошенных (95 % и более), являются умения:

- определять цели, задачи и последовательность их решения;
- выбирать структуру занятия (фрагментов) и логически строить его с учётом условий и контингента;
- определять методическую последовательность обучения и рационально распределять время на решение задач;
- на основе понимания механизма движений подбирать, и демонстрировать упражнения, а так же исправлять ошибки в применяемых для решения задач упражнениях;
- определять характер, содержание нагрузки и пользоваться приёмами её регулирования с учётом возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Результативность педагогической деятельности, и в частности конструктивной, зависит от эффективности методических приёмов, применяемых с целью решения дидактических задач. Учитывая, что приёмами (операциями) конструктивной деятельности в оздоровительной аэробике, являются способы исполнения, регулирования действий и т.д., то результативность их применения будет свидетельствовать об уровне компетентности специалиста [13].

В связи с этим, был осуществлён анализ видеозаписей занятий по оздоровительной аэробике (82 видеозаписи по 45 мин). Подсчёт упражнений, предлагаемых для выполнения занимающимся на занятии (базовых упражнений, связок, блоков, общего объёма упражнений), позволил сделать заключение об оптимальности их применения и рассчитать количество приемов конструирования инструктором по оздоровительной аэробике.

В ходе обучения программам по базовой и танцевальной аэробике инструкторы международного уровня использовали в среднем 11 базовых упражнений. В основном, нагрузка задавалась большим ($X_{\text{ср}} = 186 \pm 7,82$ раз) количеством повторений. Все движения соединялись в связки ($X_{\text{ср}} = 6 \pm 1,25$ раз), затем в блоки ($X_{\text{ср}} = 4 \pm 0,10$ раз). В среднем для усложнения связки или блока использовалось до 10 ($X_{\text{ср}} = 10 \pm 2,36$ раз) дополнительных движений.

Количественный анализ стилистических дополнений свидетельствовал, что все инструкторы предпочитали при проведении занятия придерживаться свободного стиля. При этом вариативность исследуемых показателей указывала на их неоднородность ($V = 83,3 \%$) в процессе конструирования содержания занятия. И если инструкторы международного уровня и опытные инструкторы со стажем более 5 лет имели достаточно однородные показатели (работали блочным методом, который в большей степени подходит новичкам, направлен на обучение разных по уровню подготовленности занимающихся). То конструктивная деятельность педагогического процесса осуществляемого инструкторами со стажем менее 5 лет по всем исследуемым компонентам не однородна.

Результативность педагогической деятельности, и в частности конструктивной, зависит от эффективности методических приёмов, применяемых с целью решения дидактических задач. Учитывая, что приёмами (операциями) конструктивной деятельности в оздоровительной аэробике, являются способы исполнения, регулирования действий и т.д., то результативность их применения будет свидетельствовать об уровне компетентности специалиста.

Установлено, что не все наблюдаемые нами инструкторы придерживались конкретного стиля проведения и применяли рекомендуемые в методической литературе способы конструирования программ по оздоровительной аэробике. При этом нами установлено, что специалисты с опытом работы менее пяти лет уделяли больше внимания разнообразию подбираемых для выполнения на занятии упражнений, а не качеству их исполнения, которое достигается их повтором. Большинство из инструкторов (67 %) предпочитали работать линейным методом конструирования фрагментов занятий, что при замеченной нами тенденции к минимальному повторению упражнений (2-4 раза) вело к снижению эффективности применяемых средств, так как занимающиеся не всегда могли быстро и правильно повторить упражнения.

Исходя из этого, можно констатировать то, что с накоплением опыта профессиональной деятельности происходит повышение конструктивной компетентности, так как условия проведения занятий и наличие определённого арсенала требует умелого их применения при решении задач оздоровления людей. Однако для этого требуется достаточно продолжительный период времени, специальные знания и наличие технологии формирования данных профессиональных умений.

В процессе реализации стандартов высшего образования нового поколения, основными компетенциями специалиста по физической культуре должны стать, в том числе и конструктивно-двигательные, позволяющие осуществлять образовательный процесс с учетом средств музыкально-ритмического воспитания и современных оздоровительных видов гимнастики. Данный факт указывают на необходимость поиска путей дальнейшего совершенствование процесса конструктивно-двигательной подготовки в вузе.

4.6. Сформированность конструктивно-двигательной подготовки студентов разных специализаций

Проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении является одной из актуальных на протяжении многих десятилетий. Основной задачей является оптимизация и повышение эффективности учебной деятельности во всех проявлениях, позволяющая повысить качество подготовки специалистов. Двигательная подготовленность, является предпосылкой результативности и успешности физической деятельности. Эффективность двигательной подготовки во многом обусловлена применением образовательных технологий, учитывающих не только специфику будущей педагогической деятельности, но и исходный уровень двигательной подготовленности, особенности спортивной специализации студентов [17].

Двигательная память во многом определяет координацию, ловкость и меткость движений, которые являются показателями результативности и успешности деятельности в большинстве видов спорта, и представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью сложных многообразных движений [22].

Основными направлениями исследования двигательной памяти является изучение скорости усвоения движений и оценка целесообразности, правильности и точности движений, характерных для физического воспитания и спортивной специализации [23].

В связи с этим, целью предварительных исследований явилось определение двигательной памяти будущих педагогов как предпосылки к формированию их конструктивно-двигательной компетентности.

В исследовании приняли участие студенты ВЛГАФК 1-5 курсов в количестве 108 человек.

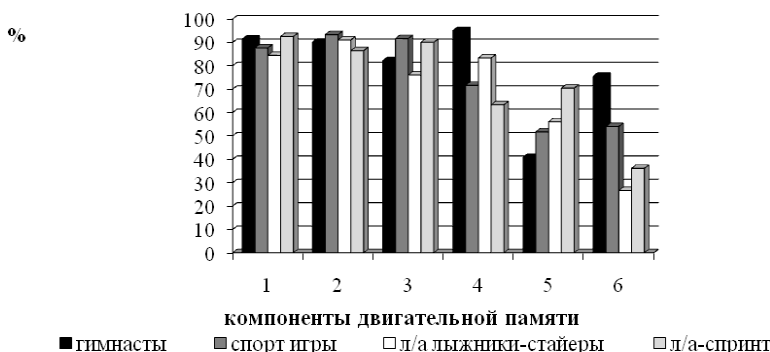
По направленности спортивной деятельности все испытуемые были разделены на четыре группы:

- 1) ациклическая сложно-координационная (гимнастика);
- 2) ациклическая вариативная (спортивные игры);
- 3) циклическая деятельность с направленностью на выносливость (бег на средние и длинные дистанции, лыжные гонки);
- 4) циклическая деятельность скоростно-силового характера (спринт).

Тестирование основных компонентов двигательной памяти студентов показало, что её проявление очень специфично для каждого вида спорта (рис. 4.3).

Так, у спортсменов ациклических сложно-координационных видов (гимнастика) деятельности хорошо развита точность выполнения отдельного мышечного усилия. На наш взгляд, это связано с тем, что критерии качественной оценки деятельности в гимнастике предъявляют повышенные тре-

бования к мышечной дифференцировке усилий, что предопределяет точность воспроизведения и высокие показатели данного компонента двигательной памяти.



1 – мышечная точность, 2 – координационная точность, 3 – пространственная точность, 4 – временная точность, 5 – ритмическая точность, 6 – объем и скорость усвоения

Рис. 4.3. Сформированность основных компонентов двигательной памяти у спортсменов различных специализаций на начальном этапе эксперимента (%)

Чувство ритма у гимнастов развивают с юного возраста, поэтому неудивительно, что показатели данного компонента точности наиболее развиты у студентов этого вида спорта. При этом очень высокий уровень ритмической точности у представителей циклической деятельности на выносливость, на наш взгляд, скорее всего, связан именно со спецификой классических шагов в лыжных гонках, каждый из которых имеет свою ритмическую структуру.

Показатели временной точности свидетельствуют, что гимнасты не уступают только стайерам, то есть тем, у кого работа не предъявляет повышенные требования к «тонкой» дифференцировке времени.

Особое внимание мы обратили на показатели теста, характеризующего проявление мышечной координации студентами различных специализаций. В результате сравнительного анализа полученных данных было выявлено противоречие: гимнасты, чья деятельность непосредственно связана с координацией движений в своём виде спорта, имели самые низкие результаты в данном тесте. Установленный факт можно объяснить наличием у них специфической координации для выполнения технических действий, зависящих не столько от уровня физических качеств, сколько от степени рационализации работы участвующих групп мышц. В данном же тесте результативность выполнения тестируемого была прямо пропорциональна взрывной силе мышц бедра, которая проявляется в спортивной деятельности спринтеров и «игровиков».

Спринтеры почти по всем показателям точности воспроизведения движения имели самые лучшие результаты, только в пространственной точности они оказались ниже, чем у других. Скорее всего, это связано с тем, что чувство пространства не имеет большого значения в беге на короткие дистанции, как, например, в спортивных играх, в гимнастике. При этом различия между показателями спринтеров и спортсменов других специализаций достоверны ($T_{расч.} = 1,98 < T_{табл.} = 2,18$ при доверительной границе $P = 0,05$).

Чувство времени и пространства в спортивных играх необходимы для полноценной ориентировки в быстро меняющихся условиях. Поэтому было очевидно, почему у игроков показатели временной и пространственной точности близки к 100 %. Учитывая, что пространственная точность определялась по показателям точности движений рук, а в исследовании принимали участие волейболисты и баскетболисты, можно говорить о том, что при низких показателях точности уровень спортивного мастерства снижен.

Анализируя результаты тестирования стайеров, следует отметить, что у них в большей степени развиты пространственная точность движений и точность отдельных мышечных групп, в частности, мышц бедра и голени. И так как деятельность студентов данной спортивной специализации сопряжена с работой циклического характера, выполняемой в вариативных (кроссовых) условиях, естественным является то, почему такие хорошие показатели именно у этих испытуемых.

В результате проведенного тестирования было установлено, что объем двигательной памяти спортсменов и темпы освоения ими новых движений зависят не только от количественных показателей их двигательного опыта (продолжительность), но и качественных характеристик, то есть содержания и глубины освоенных ранее движений. Результативность (качество) процесса формирования двигательной памяти занимающихся характеризуется степенью разнообразия и автоматизации освоенных двигательных действий, которые в свою очередь зависят от требований, предъявляемых спортивной специализацией к уровню подготовленности, а также от эффективности применяемых педагогом технологий подготовки.

Данный факт подтверждается следующими результатами исследования. В тестировании темпов освоения блока общеразвивающих упражнений прогрессирующей сложности лучшие способности продемонстрировали представители ациклической сложно-координационной деятельности (гимнастика). Для переработки двигательной информации, воспроизведения каждого из пяти предложенных упражнений в отдельности и их соединения им понадобилось наименьшее количество попыток и времени (в среднем по 2 попытки на упражнение). Наибольшие затруднения все спортсмены испытывали на заключительной стадии тестирования – соединение полученной и переработанной разрозненной информации в единое координационное двигательное действие. Именно результаты выполнения данного теста наиболее

достоверно свидетельствовали о различиях в проявлении двигательной памяти студентами спортивных специализаций.

Выбор вида спортивной деятельности накладывает отпечаток на скорость и объём усвоения двигательной информации. Применение постоянно изменяющихся координационно-сложных упражнений на всех этапах подготовки (и особенно ранних) в гимнастике, спортивных играх позволило сформировать устойчивые и долговременные двигательные связи, лежащие в основе характерных для большинства видов спорта физических упражнений. Причём, имеющаяся у гимнастов долговременная память (при низком $V = 6,6 \%$), не имела высокой корреляционной связи с имеющимися достижениями в избранном виде спорта, что свидетельствовало только о небольшом положительном переносе сформированных нервно-мышечных связей на специализированную подготовку. И наоборот, чем выше показатели представителей других специализаций в данном тесте, тем выше их спортивные достижения. То есть двигательная память, проявляемая испытуемыми в предложенном контрольном упражнении, является одним из элементов фундамента их технического мастерства. Но в координационно-сложном виде деятельности (гимнастике) данные упражнения позволяют определять уровень двигательной памяти только относительно других спортивных специализаций, и информативны только на начальном этапе подготовки гимнастов.

Наиболее низкие результаты тестирования скорости усвоения и объёма двигательной памяти были показаны представителями циклической деятельности, направленной на выносливость (стайеры и лыжные гонки). Эти студенты для правильного воспроизведения блока упражнений в целом использовали в среднем 5 попыток, что почти в 3 раза больше чем, у гимнастов и в 2 раза – студентов специализации спортивные игры. Данный факт указывает на низкий по сравнению с другими специализациями уровень координационно-двигательных связей нервно-мышечного аппарата этих тестируемых и на необходимость учёта имеющихся различий в двигательной подготовленности спортсменов при обучении новым упражнениям.

Проведя корреляционный анализ, мы установили, что результаты оценки объёма и скорости усвоения двигательных действий с помощью разработанного блока общеразвивающих упражнений более всего связаны с другими показателями двигательной памяти. Это указывают на возможность получения более точных характеристик координационной подготовленности с помощью данной технологии контрольных испытаний.

Наибольшая связь объёма и скорости усвоения общеразвивающих упражнений установлена с показателями временной ($r = 0,75$) и пространственной точности движений ($r = 0,83$). При этом положительная корреляционная взаимосвязь наблюдается между компонентами памяти и контрольным упражнением в процессе тестирования всех студентов. Данный факт указывал на информативность данного упражнения и возможность его применения с целью объективизации оценки двигательной памяти испытуемых.

Таким образом, определить уровень развития как двигательной памяти в целом, так и её отдельных компонентов мы смогли только на основе учёта единых для всех спортивных специализаций критериев в оценке двигательной памяти: точности восприятия, надёжности фиксации, долговременности хранения и скорости извлечения двигательного образа.

Исследование особенностей мышечной дифференцировки при выполнении простого двигательного действия на мультисуставном аппарате «Bio-dex» также указывало на различия, как в процессе запоминания, так и в воспроизведении движений студентами спортивных специализаций вуза физической культуры (табл. 4.1).

Сравнительный анализ показал, что для спортсменов, занимающихся гимнастикой, характерна самая высокая точность отдельных мышечных усилий ($X_{ср} = 89,92 \pm 1,14 \%$). На наш взгляд, это связано с тем, что критерии качественной оценки деятельности в гимнастике предъявляют повышенные требования к мышечной дифференцировке усилий, что предопределяет точность воспроизведения и высокие показатели данного компонента двигательной памяти. Спринтеры почти по всем показателям точности воспроизведения движения имеют средние результаты, только показатели точности воспроизведения движения в тазобедренном суставе чуть выше.

Таблица 4.1

Показатели точности мышечных усилий студентов различных спортивных специализаций на начальном этапе эксперимента (%)

деятельность	Виды спортивной деятельности			
	1	2	3	4
сустав	ациклическая сложно- координационная (гимнастика)	ациклическая вариативная (спортивные игры)	циклическая на выносливость (бег на средние длинные дистанции, лыжные гонки)	циклическая скоростно-силовая (лёгкоатлетический спринт)
Локтевой	94,62	90,55	67,75	88,30
Плечевой	89,45	92,06	83,20	84,20
Тазобедренный	91,40	74,83	94,60	92,35
Коленный	84,20	80,05	80,35	79,50
M	89,92	84,37	81,47	86,09
m	1,14	2,22	2,94	1,59
σ	4,28	8,30	11,02	5,96
V	4,77	9,84	13,53	6,86

Для представителей спортивных игр (волейбол, баскетбол) характерна большая точность в плечевом и локтевом суставах, это связано с тем, что их деятельность должна быть направлена на точную передачу мяча во время игры. Точность в мышцах бедра и колена соответствует оптимальному уровню, но требует постоянного усовершенствования точности для выполнения наиболее сложных упражнений на координацию.

Если рассматривать показатели стайеров, то можно говорить о том, что у них в большей степени развита точность отдельных мышц бедра. Это объясняет, почему такие хорошие показатели именно у спортсменов, деятельность которых направлена на циклическую работу.

Полученные данные позволили нам в дальнейшем конкретизировать эффективные подходы в профессиональной подготовке на дисциплинах «Музритмика» и «Шейпинг» с целью более быстрого и качественного усвоения практического материала студентами с учетом развития компонентов их двигательной памяти: пространства, времени, объема и т.д.

Методическая подготовленность выпускников вуза физической культуры предполагает комплексное проявление гностических, организационных, конструктивных и коммуникативных умений. В результате корреляционного анализа установлена связь, что большинство дидактических умений будущего педагога с конструктивными умениями и компонентами его двигательной памяти.

Так, технически правильный, совершенный показ, при необходимости замедленный, с разбивкой по частям, тесно взаимосвязан с пространственной точностью движений студенток ($r = 0,74$), которая позволяет не только правильно фиксировать упражнения в нужном ракурсе, но и доступно раскрывать сущность двигательного действия.

Безошибочный показ упражнений предопределён степенью координированности действий ($r = 0,79$). То есть на способность быстро, качественно, точно демонстрировать упражнения, связанные с решением дидактических задач, в большой степени влияет координация будущего учителя физической культуры.

Установлено, что от способности выбирать правильный ракурс или место показа упражнений, владение зеркальным показом, разнообразными по характеру приёмами демонстрации, которые облегчают восприятие и усвоение нового материала, зависит качество показа в целом ($r = 0,78$).

Умение рационально распределять время на решение различных дидактических задач, предопределяет возможность исправления возникающих на уроке ошибок ($r = 0,89$). То есть увидеть ошибку и найти оптимальный способ её устранения из имеющихся в арсенале учителя приёмов зависит от наличия времени. Оно обусловлено его рациональным планированием с учётом условий и возможностей занимающихся.

Корреляционный анализ показал, что на образное сравнение, то есть яркое, понятное, устанавливающее ассоциации с прошлым двигательным опытом влияет объем памяти ($r = 0,88$), при помощи которого накапливаются ассоциации и появляется возможность более точно и понятно объяснять учебный материал.

Определение правильной последовательности решаемых на занятии задач возможно только при условии точной их постановки ($r = 0,79$) с учётом

методики обучения ($r = 0,87$). При этом необходимы умения осуществлять анализ техники упражнений, подбор средств с учетом физиологических закономерностей, особенностей занимающихся, структурного сходства, реализуя в полной мере принцип доступности.

Учитывая, что ритмическая точность движений будущего педагога-практика заключается в его способности к воспроизведению упражнений, имеющих различные ритмические рисунки (различные временные характеристики техники движений), то вполне объяснима установленная взаимосвязь данного компонента двигательной памяти с умением правильно ставить частные задачи ($r = 0,81$).

Кроме этого установлено, что уровень развития творческого мышления занимающихся зависит от степени их самостоятельности и активности на занятиях ($r = 0,83$). То есть, стимулирование активного, а, следовательно, осознанного отношения студенток к освоению учебного материала посредством применения проблемных методов обучения побуждает их к физическому и интеллектуальному самосовершенствованию, расширяя их творческие возможности. В целом выявленные корреляционные взаимосвязи ещё раз подтвердили тот факт, что дидактическая компетентность будущего учителя педагога в равной степени зависит от его конструктивной компетентности и двигательной памяти (соответственно, $r = 0,87$ и $r = 0,82$). То есть при условии улучшения конструктивной компетентности на 1 % уровень дидактической повысится более чем на 0,65 %, а при улучшении двигательной памяти на 1 %, дидактическая компетентность повысится на 0,63 %.

Это указывает на необходимость сопряжённого формирования профессионально-педагогических умений и развития двигательной функции студентов вуза физической культуры.

4.7. Методические аспекты разработки технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов

Процесс разработки экспериментальной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов состоял из нескольких этапов и предполагал:

- анализ видеозаписей процесса проведения занятий по оздоровительной аэробике с целью выявления компонентов конструктивной деятельности педагога и критериев её эффективности;
- педагогическое, медико-биологическое тестирование, позволяющее определить исходный уровень развития компонентов двигательной памяти и конструктивной подготовленности студентов различных спортивных специализаций и степень их взаимовлияния;

- моделирование процесса конструктивно-двигательной подготовки студентов и конструирование содержательной основы экспериментальной технологии;
- коррекцию содержания экспериментальной технологии на основе анализа качества конструктивно-двигательной деятельности студентов при осуществлении учебной практики.

В основу разработки технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога средствами музритмики и оздоровительной аэробики было положено программированное обучение. Технология предполагала совокупность следующих способов оптимального построения учебного процесса для формирования конструктивно-двигательной компетентности с учётом различий спортивной специализации студентов:

- 1) комплексный подход к проектированию и планированию задач обучения;
- 2) конкретизация педагогических задач с учётом особенностей учебно-воспитательного процесса;
- 3) выбор оптимального содержания обучения путём построения рациональной структуры учебного материала;
- 4) выбор адекватных методов и средств обучения, а также соответствующих форм организации, которые позволяют эффективно решать педагогические задачи за отведённое время;
- 5) реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании;
- 6) создание необходимых педагогических условий для успешного решения поставленных задач и оперативное регулирование, корректирование хода учебного процесса.

В процессе проведения основной части исследовательской работы мы руководствовались дидактическими принципами, теорией алгоритмизации, специальными требованиями, предъявляемыми к действиям при составлении предписаний алгоритмического типа. Предписания алгоритмического типа предусматривали разделение учебного материала на учебные задания и выполнение этих заданий в строго определённой последовательности. При этом только овладение первым практическим заданием давало право переходить ко второму. У преподавателя имелась возможность учитывать особенности двигательной памяти студентов, их готовность к выполнению нового задания по развитию конструктивных умений и навыков, а также осуществлять контроль и самоконтроль за правильностью выполнения учебных заданий и определять порядок перехода от одного задания к другому.

Учитывая, что системообразующим фактором процесса подготовки будущего педагога в сфере физического воспитания является учёт особенностей данного вида деятельности, и в частности конструктивной, был осуществлён анализ её содержания у специалистов по физической культуре. Он

позволил конкретизировать 10 основных умений педагога, позволяющих конструировать содержательную основу занятия подобной направленности, и являющихся в дальнейшем задачами подготовки будущих педагогов по экспериментальной технологии.

Для контроля уровня сформированности данных компетенций, на основе анализа видеозаписей и анкетного опроса была разработана специальная пятибалльная шкала экспертной оценки, которая применялась на всех этапах исследования для осуществления мониторинга конструктивной подготовленности обучаемых.

Оценка исходного уровня развития компонентов двигательной памяти и конструктивных способностей студентов позволила выявить специфические особенности проявления двигательной памяти в спортивных специализациях, которые легли в основу группировки занимающихся по направленности их спортивной деятельности:

- 1) ациклическая сложно-координационная (гимнастика);
- 2) ациклическая вариативная (спортивные игры);
- 3) циклическая на выносливость (легкоатлетический бег на средние и длинные дистанции, лыжные гонки);
- 4) циклическая скоростно-силового характера (легкоатлетический спринт, прыжки).

Именно такой подход позволял в дальнейшем осуществлять дифференцирование занимающихся в процессе сопряженного применения средств конструктивно-двигательной подготовки. При этом содержание технологии формирования конструктивных компетенций для каждой из подгрупп определялось с учётом возможности компенсации и проявления отстающих компонентов двигательной памяти более развитыми, а в дальнейшем с одновременным их развитием.

В процессе моделирования нами были учтены особенности процесса запоминания – наличие этапов: перцепции, кодирования, фиксации и консолидации. Данные этапы были учтены при разработке заданий различной направленности и сложности, которые позволяли совершенствовать способности двигательной памяти. К развиваемым способностям предъявлялись следующие требования:

1. *Полноценность восприятия образа.* Данная способность студента зависит от внимания, интереса, любопытства и оптимального эмоционального состояния.
2. *Быстрота и точность трансформации в коды, фиксации образа.* Скорость и точность трансформации в коды основывается на уже имеющемся практическом опыте, поэтому создаваемое представление будет ассоциироваться студентками лучше при наличии образности, а также включении по возможности всех органов чувств. Количественный показатель фиксируемых за одно занятие новых образов равен в среднем 7 единица.

3. *Долговременность хранения образов.* Продолжительность фиксации в памяти зависит от индивидуальных особенностей навыков запоминания, времени суток, эмоциональности восприятия. Поэтому на практических занятиях преподавателем должны создаваться яркие аффективные проблемные ситуации, оставляющие глубокие отпечатки в памяти студенток и вызывающие потребность к передаче этой информации другим людям, что ещё больше закрепит её в памяти.
4. *Полное и быстрое извлечение необходимой информации из памяти.* Эффективность извлечения информации из памяти зависит от того, как она будет закодирована, то есть от спонтанной организации и связанных с ней свободных ассоциаций. Поэтому для ускорения процесса воспроизведения необходимо развивать способности применения приёмов опосредованного и непосредственного припоминания, вводя их постоянно в практику занятий. Опрос по темам и наводящие вопросы при повторении пройденного двигательного материала позволяют улучшить их.

Полученные данные в ходе предварительных исследований позволили разработать блочно-модульную систему учебных заданий и задач, позволяющую сопряжено развивать как двигательные, так и конструктивные способности по принципу компенсаторного воздействия на двигательную память студентов различных спортивных специализаций (рис. 4.4).

Каждый из итоговых модулей системы проблемных заданий и задач (низкий, средний, высокий уровни сложности) учитывал специфику профессионально-педагогической деятельности, формируемое умение (10 блоков), особенности проявления компонентов двигательной памяти (6 подблоков) в различных специализациях и предполагал формирование конструктивных компетенций с учётом критериев памяти.

Данный подход в освоении учебного материала по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу позволял поэтапно и целенаправленно восполнять пробелы в двигательной подготовленности студентов без ущерба для дидактической подготовки.

Чтобы освоить умения на высоком качественном уровне, и развивать при этом компоненты двигательной памяти, было разработано более 600 двигательных предписаний. На каждую из подгрупп исследуемых нами спортивных специализаций было разработано по 150 заданий, учитывающих как каждый из шести формируемых компонентов двигательной памяти, так и конструктивную компетенцию (их 10). Количество предписаний для каждой обучающейся зависело не только от результатов предварительной оценки методической подготовленности, но и от исходного уровня двигательной памяти студенток.

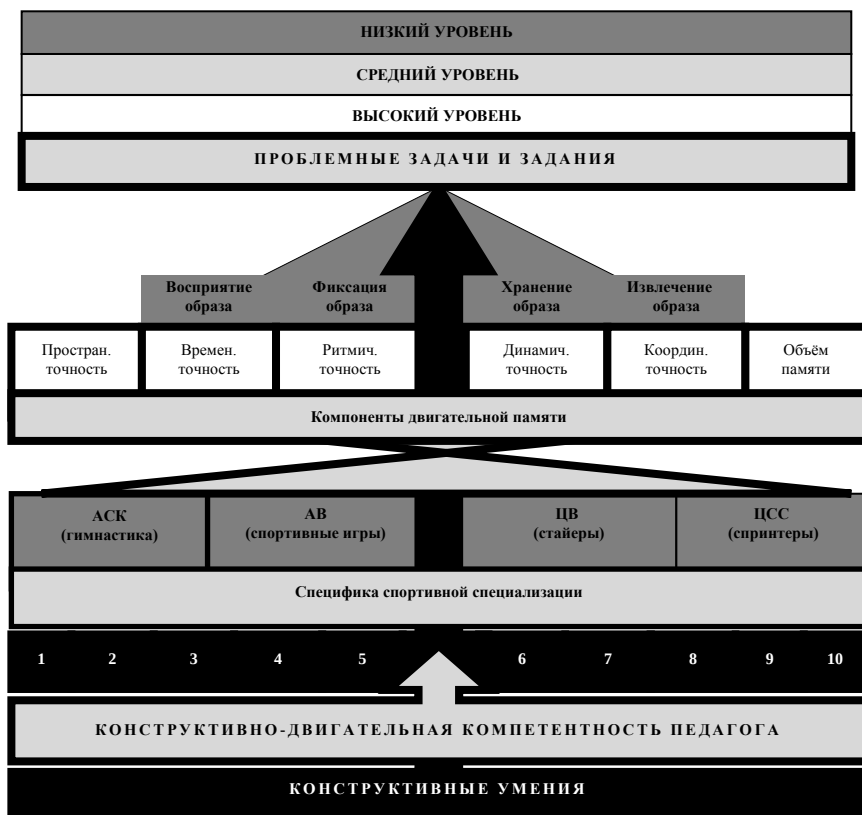


Рис. 4.4. Обобщённая модель процесса формирования конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога (на занятиях по «Музритмике» и «Шейпингу»)

Программный материал предполагал освоение 4-х основных тем и учитывал специфику конструктивной деятельности педагога в музыкально-ритмическом воспитании, оздоровительной аэробике и шейпинге.

Тема 1. Цели, задачи, методические особенности проведения занятий по дисциплинам «Музритмика» (7 семестр) и «Шейпинг» (8 семестр) и требования, предъявляемые к педагогу при проведении занятий.

Тема 2. Техника упражнений музыкально-ритмического воспитания, оздоровительной аэробики, шейпинга.

Тема 3. Методика обучения и развития физических качеств на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу.

Тема 4. Специфика конструирования содержания и методика проведения занятий по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу, направленных на решение различных дидактических задач.

Каждая тема объединяла разработанные проблемные задачи и задания по развитию конкретного компонента двигательной памяти и конструктивного умения на основе применения метода алгоритмических предписаний. Мы предполагали, что в процессе освоения конструктивно-двигательных заданий повысится как уровень двигательной функции студенток, так и качество формируемых конструктивных компетенций, а, следовательно, дидактическая подготовленность студентов экспериментальной группы будет значительно выше, чем в контрольной.

Основанием этому служило то, что овладение индивидуальными алгоритмами в экспериментальной группе гарантировалось специально подобранными и упорядоченными заданиями, учитывающими не только уже имеющиеся методические знания и умения, но двигательный опыт студенток, а также возможностью стимулирования развития отстающих компонентов двигательной памяти. С этой целью занесённые в индивидуальную рабочую карту студентов и учитываемые в дальнейшем количественные показатели компонентов двигательной памяти служили для преподавателя ориентиром в правильном выборе необходимого проблемного задания, а качественные характеристики конструктивной деятельности, фиксируемые в журнале учёта успеваемости, позволяли управлять процессом формирования компетенций.

На учебных занятиях по музритмике и шейпингу с применением средств музыкально-ритмического воспитания, шейпинга и оздоровительной аэробики, основной задачей экспериментальной технологии было овладение приёмами конструктивной деятельности на качественном уровне без увеличения сроков обучения. Необходимо было ускорить темпы формирования двигательных умений и научить студентов их продуктивному применению в процессе решения конструктивных задач возрастающей сложности.

Поэтому фундаментальной основой для решения указанной проблемы и отличительной особенностью профессиональной подготовки являлась формирование компетентности на основе учета компонентов двигательной памяти у студентов различных специализаций.

Было проведено 36 практико-методических занятий по музритмике и шейпингу. Занятия проводились в соответствии с учебным планом на протяжении двух семестров (7 семестр – 18 занятий и 8 семестр – 18 занятий) по 1 разу в неделю продолжительностью два академических часа.

Приступая к обучению, была осуществлена дифференциация студентов по 3 уровням конструктивно-двигательной готовности с применением кластерного анализа. Она позволила оценить степень соответствия имеющихся компетенций прогнозируемым конечным результатам подготовки, определить алгоритм действий и предполагала освоение планируемого учебного

материала различных уровней сложности от низкого уровня к высокому уровню (рис. 4.5).

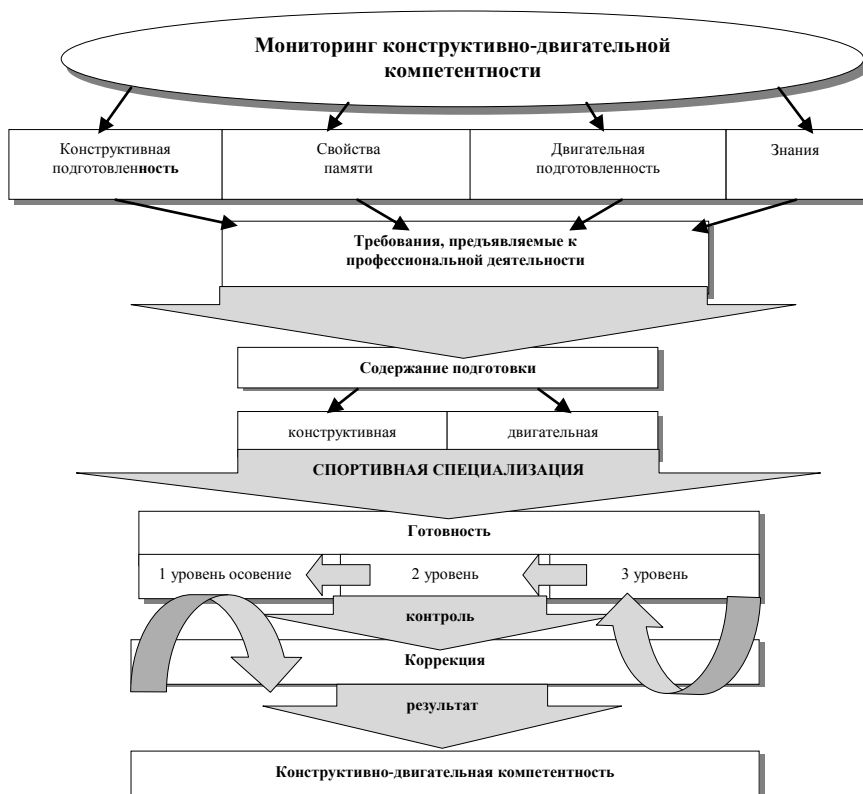


Рис. 4.5. Схема реализации экспериментальной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности на основе дифференцированного подхода в развитии

Таким образом, занимающиеся с низким уровнем конструктивной подготовленности по гимнастике, должны были, в первую очередь, выполнять задания, имеющие репродуктивный педагогический характер. Вторая подгруппа решала бы проблемные задачи и задания адаптивного уровня. А студенты, которые могли бы иметь высокие показатели, продолжали совершенствовать конструктивные умения на творческом уровне.

Содержание процесса конструктивной подготовки будущего педагога соответствовало задачам обучения по музритмики и шейпингу, но его реализация производилась в контексте требований, предъявляемых к двигательной компетентности специалиста, проводящего занятия по музыкально-

ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу независимо от его спортивной специализации.

В теории программированного обучения одной из важных особенностей является проблема обратной связи. Обратную связь трактуют как информацию о состоянии управляемой системы. В целях оперативного контроля усвоения учебных алгоритмов студентами велись специально разработанные протоколы, в которых фиксировался уровень решения, операция («шаг») и качество выполнения задания. Благодаря ведению таких протоколов имелась возможность значительную часть работы по контролю осуществлять непосредственно на каждом занятии.

Средняя оценка, полученная в результате суммирования всех текущих оценок при освоении студентами умений, являлась базовой для последующей экспертной оценки проведения ими учебного занятия по музритмике и шейпингу в конце обучения. Разработанная шкала экспертной оценки конструктивных умений, необходимых для проведения школьных занятий с применением средств музыкально-ритмического воспитания, оздоровительной аэробики и шейпинга, позволяла определять не только уровень конструктивной компетентности студентов в целом, но и в случае отставания в освоении какого-либо умения, оперативно корректировать экспериментальную технологию.

Сочетание методик оценки качества формируемых конструктивных умений и развития компонентов двигательной памяти позволила осуществить комплексный подход в контроле над изменениями, произошедшими в конструктивно-двигательной подготовленности студенток, а также сравнительный анализ динамики профессионального развития групп испытуемых.

Основными критериями результативности разработанной технологии были количественные и качественные показатели изменений, произошедших в конструктивно-двигательной подготовленности студентов, а также степень достоверности различий в группах испытуемых.

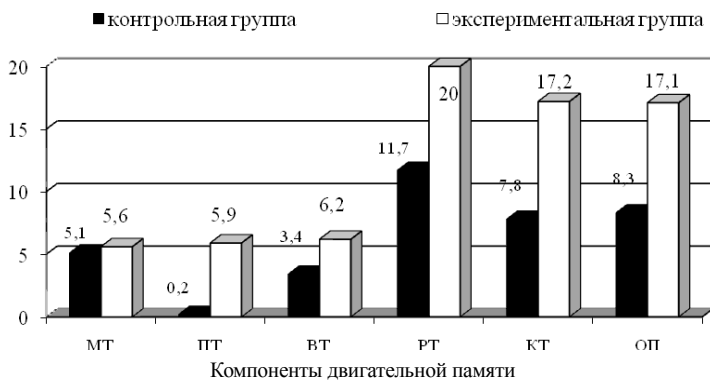
Серийность педагогического тестирования и экспертной оценки позволяла фиксировать изменения в развитии исследуемых компонентов двигательной памяти и конструктивной деятельности, проявляемых в музыкально-ритмическом воспитании, оздоровительной аэробике и шейпинге, а также в целом результативности дидактической деятельности студенток на школьной практике.

4.8. Результаты применения экспериментальной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов

Эффективность применения средств и методов в гимнастике чаще всего оценивают по уровню качества и степени сложности выполняемых движе-

ний. Применяемая для этого в сложно-координационных видах спорта (спортивная и художественная гимнастика, акробатика, аэробика и т.д.) экспертная оценка, достаточно субъективна и даёт общую картину изменений, произошедших в двигательной подготовке занимающихся (рис. 4.6).

В основном эксперименте принимали участие студенты 4-го курса в количестве 48 человек. Контрольная и экспериментальная группы формировались с учетом уровня дидактической и конструктивной подготовленности студентов.



МТ – мышечная точность, КТ – координационная точность, ПТ – пространственная точность, ВТ – временная точность, РТ- ритмическая точность, ОП – объем и скорость усвоения

Рис. 4.6. Показатели прироста компонентов двигательной памяти испытуемых в процессе педагогического эксперимента (%)

В процессе обработки протоколов тестирования установлено, что в конце основного педагогического эксперимента, как в контрольной, так и в экспериментальной группе по всем показателям компонентов двигательной памяти присутствует положительная динамика, хотя и различная по степени выраженности. Так, точность воспроизведения мышечного усилия кистью, пространственная точность движений и временная точность изначально у всех испытуемых были на более высоком уровне, чем остальные компоненты. В связи с этим приросты в них менее значительны, а межгрупповые различия в выше указанных компонентах в конце эксперимента достоверны только во временной точности.

Несмотря на невысокий прирост показателей точности воспроизведения усилий (у студентов контрольной группы на 0,5 % ниже, чем в экспериментальной), результаты испытуемых экспериментальной группы стали более однородны, что указывает на большую действенность применяемого нами дифференцированного подхода в обучении. Студенты данной группы стали лучше соизмерять свои движения по силе, более чётко контролировать

работу тех групп мышц, которые непосредственно отвечают за выполнение упражнения.

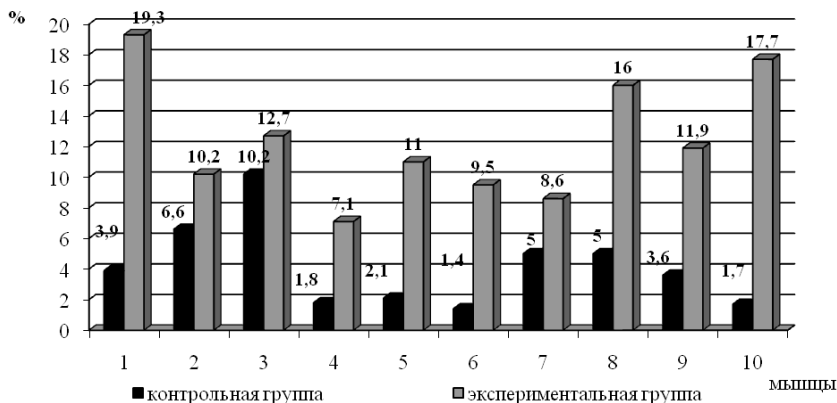
Показатели чувства пространства в начале проверки разработанной технологии были ниже у испытуемых экспериментальной группы (на 4,2 %). В связи с этим, больший прирост в данном компоненте двигательной памяти у студентов, обучаемых по экспериментальной технологии, может свидетельствовать о её большей эффективности. Для достижения такого результата в процессе конструктивно-двигательной подготовки особое внимание было уделено движениям частями тела, выполняемым в различных направлениях, перемещениям в пространстве, а также их сочетаниям, позволяющим в ограниченные сроки улучшить чувство пространства. В результате таких воздействий у студентов экспериментальной группы в данном компоненте памяти произошёл прирост на 5,9 %, что позволило не только сравняться в показателях с контрольной группой, но и превзойти их на 1,5 %.

Сравнивая показатели в конце исследования в контрольной группе по временной точности, отмечается незначительный по сравнению с экспериментальной группой (почти в 2 раза меньше) прирост, так как именно в этой группе не было учета спортивной специализации в развитии отстающего компонента.

Координационная точность движений – показатель, который предопределён такими компонентами двигательной памяти, как мышечная, пространственная, временная, ритмическая точность и объём памяти. Именно по этому показателю произошёл наибольший прирост результатов исследования (экспериментальная группа – 17,2 %, контрольная группа – 7,8 %).

Сравнительный анализ полученных в ходе эксперимента приростов в компонентах двигательной памяти позволил установить, что большие приросты показателей также произошли в точности воспроизведения ритма (20,0 %) и объеме двигательной памяти (17,1 %) в экспериментальной группе. Данный факт можно объяснить тем, что большинство компонентов взаимообуславливают друг друга, и некоторые из них лежат в основе других, позволяя оценить двигательную память более целостно. Ритмическая точность движений – это компонент двигательной памяти, который лучше всего совершенствуется посредством выполнения разнообразных упражнений под музыку. Поэтому, в развитии компонентов двигательной памяти, разработанные задания и задачи позволяли сопряжено воздействовать на чувство ритма, в целом повышали эффективность технологии в несколько раз. В процессе обработки полученных данных было установлено, что в контрольной группе все приросты в среднем на 11,9 % ниже, чем в экспериментальной группе.

Дополнительным подтверждением эффективности разработанной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности студентов вуза физической культуры стало электромиографическое исследование, проводимое в процессе педагогического эксперимента (рис. 4.7).



I – сгибание руки в локтевом суставе:

1 – bicepsbrachii (двуглавая мышца плеча), 2 – flexorcarpiradialis (лучевой сгибатель кисти);

II – отведение руки вперед:

3 – deltoideus (дельтовидная), 4 – trapezius (трапециевидная),

5 – bicepsbrachii (двуглавая мышца плеча);

III – сгибание ноги в коленном суставе, сидя:

6 – gastrocnemiomedialis (икроножная медиальная), 7 – bicepsfemoris (двуглавая мышца бедра);

IV – разгибание ноги в коленном суставе, стоя:

8 – rectusfemoris (прямая мышца бедра), 9 – rectusabdominis (прямая мышца живота),

10 – bicepsfemoris (двуглавая мышца бедра)

Рис. 4.7. Приросты показателей точности мышечных усилий испытуемых по данным электромиографии (%)

С помощью электромиографа регистрировались показатели средней амплитуды турнов, которые характеризовали величину 75 % от максимального усилия конкретной мышечной группы. После предварительного разуучивания испытуемым предлагалось без зрительного контроля повторно выполнить тестовое задание, затратив как можно меньше попыток на запоминание.

Последующий математический расчёт полученных данных позволял по соотношению средних амплитуд турнов усилий без зрительного контроля и в тестовом задании определить процент ошибки и, следовательно, точность мышечного усилия отдельной мышцы. Данный подход позволял более качественно оценить произошедшие в процессе эксперимента изменения в двигательной памяти студентов.

Предварительный анализ данных электромиографии показал, что в начале эксперимента большая точность повторных усилий проявлялась у студентов контрольной и экспериментальной групп при отведении руки вперёд.

При этом обнаружено, что в точности воспроизведения усилий мышц, участвующих в данном движении, имелись различия. Так усилия трапециевидной мышцей плеча студенток экспериментальной группы были

более точны, чем контрольной (экспер. гр. $X_{\text{ср}} = 88,6 \pm 4,0 \% > \text{контр. гр. } X_{\text{ср}} = 87,2 \pm 2,3 \%$), а в усилиях двуглавой мышцы – наоборот (экспер. гр. $X_{\text{ср}} = 84,5 \pm 3,3 \% < \text{контр. гр. } X_{\text{ср}} = 87,3 \pm 3,4 \%$).

В начале эксперимента более низкие результаты были показаны испытуемыми в тестовых упражнениях «сгибание ноги в коленном суставе, сидя» и «разгибание ноги в коленном суставе, стоя». В первом упражнении студентки экспериментальной группы демонстрировали большую точность усилий двуглавой мышцей бедра (экспер. гр. $X_{\text{ср}} = 87,4 \pm 3,0 \% > \text{контр. гр. } X_{\text{ср}} = 79,8 \pm 3,4 \%$) икроножной медиальной (экспер. гр. $X_{\text{ср}} = 84,9 \pm 3,2 \% > \text{контр. гр. } X_{\text{ср}} = 86,6 \pm 2,8 \%$), чем испытуемые контрольной группы. А в точности воспроизведения средней амплитуды турнов при выполнении второго упражнения зафиксированы лучшие показатели усилий в контрольной группе: прямой мышцы живота (контр. гр. $X_{\text{ср}} = 86,0 \pm 2,4 \% > \text{экспер. гр. } X_{\text{ср}} = 85,1 \pm 2,7 \%$) и двуглавой мышцы бедра (контр. гр. $X_{\text{ср}} = 86,0 \pm 2,7 \% > \text{экспер. гр. } X_{\text{ср}} = 79,6 \pm 4,3 \%$).

При этом, там, где были зафиксированы наиболее низкие показатели точности воспроизведения (контрольная группа: лучевой сгибатель кисти при сгибании руки; дельтовидная мышца при отведении руки вперёд; прямая мышца бедра при разгибании ноги в коленном суставе; экспериментальная группа: двуглавая мышца плеча при сгибании руки и двуглавая мышца бедра при разгибании ноги) выявлена наибольшая вариативность групповых результатов ($V > 16 \%$). Это связано с тем, что хотя группы испытуемых и не имели на момент их формирования достоверных различий в базовой двигательной подготовленности, они имели соответствующую спортивную специализацию и характерные различия между собой.

Так в гимнастике многие упражнения связаны с точностью отведения и удержания ноги впереди, а в лыжных гонках такие движения отсутствуют. В лыжных гонках отталкивания палками требуют проявления силы дельтовидных мышц, что не характерно для большинства элементов в гимнастике и, наоборот, качественное выполнение гимнастических упражнений, выполняемых в упорах и с предметами, невозможно без точной работы общего сгибателя пальцев. Характерные для игр с мячом движения руками требуют большей точности, чем движения в спринте, а скоростно-силовая работа ног отличает легкоатлетов от игроков.

Высокая плотность результатов в упражнениях, где точность воспроизведений была выше, свидетельствовала, что для студентов это движение имеет общую специфику и выполняется независимо от специализации одинаково точно. Например: большинство как циклических, так и ациклических действий, выполняемых за счёт сгибательно-разгибательных движений ногами и руками, требуют от спортсменов точной мышечной дифференцировки.

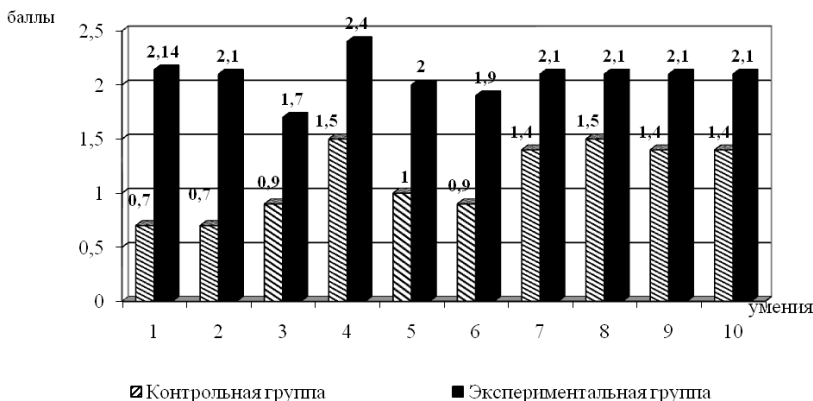
В процессе педагогического эксперимента применение проблемных заданий и задач разработанной технологии, позволило осуществить коррекцию развития мышечной точности и повысить эффективность выполнения повторных усилий.

По данным регистрации электрической активности мышц в конце исследования было установлено, что студентки контрольной группы уступили в точности воспроизведения средней амплитуды турнов испытуемым, занимающимся по экспериментальной технологии конструктивно-двигательной подготовки. При этом последние научились, не только более точно воспроизводить усилия во всех тестовых заданиях, но и значительно быстрее (в 2 раза) их дифференцировать, выполняя движения эффективно (≥ 94 % точности) уже со второй попытки. Повторно регистрируемые усилия студенток экспериментальной группы без зрительного контроля приблизились к модельным характеристикам, а показатели точности отдельных мышечных групп, участвующих в воспроизведении амплитуды турнов при выполнении конкретного движения, стали более однородными.

Студенты научились в равной степени активизировать все мышцы для выполнения поставленной двигательной задачи. Анализ однородности групповых результатов тестирования указывает на уменьшение коэффициента вариации в процессе педагогического эксперимента. То есть, применение средств музыкально-ритмического воспитания и оздоровительной аэробики улучшило количественные показатели компонентов двигательной памяти и их плотность как в одной, так и в другой группе. Однако больше половины среднестатистических показателей тестирования студенток экспериментальной группы имеет в два раза меньшую вариативность, чем в контрольной группе.

Наибольшие приросты показателей компонентов двигательной памяти произошли в той группе, где осуществлялся дифференцированный подход, учитывающий спортивную специализацию студенток. При этом в показателях точности усилий мышц, наименее эффективно выполняющих тестовое задание на начальном этапе исследования, на завершающем этапе была отмечена большая динамика.

Качественными критериями в оценке результативности нашей технологии служили показатели эффективности применения формируемых нами конструктивных умений студентами в процессе проведения занятий (или фрагментов) по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу. Для этого применялся, как текущий контроль с применением шкалы оценки, позволяющий проследить в процессе освоения учебного материала дисциплин за уровнем необходимого качества компетенций и своевременно осуществлять коррекцию процесса, так и комплексное оценивание на заключительном этапе эксперимента (рис. 4.8).



- 1 – умение выбирать структуру занятия;
 2 – умение подбирать средства с учетом задач подготовки;
 3 – умение определять ракурс, место и характер демонстрации упражнений;
 4 – умение определять последовательность решения задач;
 5 – умение определять характер и содержание нагрузки;
 6 – умение пользоваться приёмами регулирования нагрузки;
 7 – умение регламентировать степень самостоятельности;
 8 – умение логически строить занятие, его части, связи и блоки упражнений;
 9 – умение рационально распределять время на решение задач;
 10 – умение определять методическую последовательность обучения.

Рис. 4.8. Показатели прироста конструктивных умений студентов в конце эксперимента (баллы)

Анализируя качественные изменения в конструктивной компетентности испытуемых в конце исследования, можно констатировать, что наибольшие приросты произошли в экспериментальной группе. При детальном рассмотрении качественных показателей конструктивной компетентности студентов экспериментальной группы, можно отметить, что в процессе применения проблемных задач и заданий у студентов в большей степени повысились умения правильно определять последовательность решения задач, а в контрольной группе умение логически строить занятие, его части, связи и блоки упражнений. Все испытуемые более чем на 1 балл (по 5-бальной шкале) улучшили свои умения. Однако в экспериментальной группе приросты более чем на 13,5 % выше. Наибольшие межгрупповые различия установлены в умении студенток определять последовательность решения задач при проведении занятия (экспер. гр. Хср. = 2,5 балла > контр. гр. Хср. = 1,5 балла).

Анализ количественных показателей конструктивной деятельности в процессе проведения занятия по оздоровительной аэробике в конце педагогического эксперимента показал, что студенты 4 курса в приёмах конструирования содержания смогли приблизиться к характеристикам опытных ин-

структуров. Однако в направленности конструирования существуют межгрупповые различия. Если экспериментальная группа в количестве применяемых базовых шагов аэробики превышает опытных специалистов всего на 9 %, то контрольная – на 18 %. И хотя различия не достоверны, это указывает на необходимость студенток экспериментальной группы проявлять большие конструктивные способности, имея меньшее количество структурных единиц (элементов), чем в контрольной.

В процессе модификации имеющихся в запасе базовых элементов (шагов) экспериментальная группа в среднем на 16,3 % чаще применяла различные приёмы. В отличие от контрольной группы кроме изменения направления движения и добавления прыжка, это были приёмы с изменением ритмического рисунка «шага».

В конструировании связок студенты обеих групп успешно демонстрировали свои способности, однако у экспериментальной группы их количество оказалось больше даже, чем у опытных инструкторов. Это объясняется лишь тем, что испытуемые этой группы изначально взяли для конструирования больше базовых элементов, чем специалисты, и это в дальнейшем определило объём соединений. При этом, наоборот, контрольная группа продемонстрировала меньшие возможности в конструировании связок, чем экспериментальная при наличии большего количества базовых элементов. Однако чрезмерное увлечение конструированием связок не всегда приводит к эффективному решению педагогических задач. С одной стороны это значительно разнообразит содержание занятия по оздоровительной аэробике, а с другой – неоправданно большое количество связок затрудняет их усвоение. Такое построение содержания занятия подходит только для хорошо подготовленного контингента. То есть, при осуществлении конструктивной деятельности в модельных условиях будущие учителя физической культуры ориентировались в первую очередь на двигательную подготовленность студентов вуза.

Учитывая, что конструктивно-двигательная компетентность является составляющей деятельности педагога, степень результативности экспериментальной технологии можно успешно оценить посредством анализа составляющих педагогической деятельности в условиях близких к реальным.

Было установлено, что студенты экспериментальной группы уже на учебной практике 4 курса смогли показать большую конструктивную компетентность и, как следствие, дидактическое мастерство, о чём свидетельствовали более высокие оценки за проведение контрольных уроков студенток с применением средств музыкально-ритмического воспитания, оздоровительной аэробики и шейпинга. Однако, эффективность педагогических воздействий и, в частности, долговременный эффект от применения экспериментальной технологии мы смогли проверить только в реальных условиях на практике пятого, завершающего курса обучения в вузе.

Был произведён сравнительный анализ результатов экспертной оценки дидактической компетентности испытуемых обеих групп, демонстрируемой в процессе проведения ими школьных уроков на педагогической (3 курс – до эксперимента) и на профессионально-ориентированной практике (5 курс – после эксперимента).

Статистическая обработка полученных данных позволила сделать заключение о том, что повышение уровня дидактической компетентности характерно для всех студентов участвующих в исследовании. Это подтверждают приросты, произошедшие в среднестатистических показателях оценки каждого из умений в отдельности. При этом, можно констатировать, что в среднем в оцениваемых умениях данные приросты у студенток, которые обучались по разработанной технологии, в среднем на 30 % больше, чем в контрольной.

Установлено, что наибольшие изменения в дидактической компетентности у студентов экспериментальной группы произошли: в умении определять методическую последовательность (+2,3 балла); принимать решения в проблемных ситуациях и решать их (+2,2 балла); развивать творческое мышление занимающихся (+2,2 балла) и показывать упражнения (+2,0). При этом, наибольшая разница в приростах между группами выявлена в умениях проводить упражнения (0,8 балла – 20 %), показывать упражнения (0,9 балла – 36 %), принимать решения в проблемных ситуациях (0,7 – 40 %) и определять методическую последовательность (0,9 балла – 47 %). То есть в тех умениях, которые предопределяют возможность осуществления практической реализации дидактических задач в физической культуре.

Установлено, что наибольшие изменения в дидактической компетентности у студентов экспериментальной группы произошли: в умении определять методическую последовательность (+2,3 балла); принимать решения в проблемных ситуациях и решать их (+2,2 балла); развивать творческое мышление занимающихся (+2,2 балла) и показывать упражнения (+2,0). Наибольшая разница в приростах между группами выявлена в умениях проводить упражнения (0,8 балла – 20 %), показывать упражнения (0,9 балла – 36 %), принимать решения в проблемных ситуациях (0,7 – 40 %) и определять методическую последовательность (0,9 балла – 47 %). То есть в тех умениях, которые предопределяют возможность осуществления практической реализации дидактических задач в физической культуре.

В процессе статистической обработки экспертных оценок дидактической компетентности испытуемых обнаружены достоверные различия в 8 из 10 компетенций. Наименьшие различия в конце эксперимента присутствовали в умениях объяснять и развивать творческое мышление занимающихся. Учитывая, что умение «объяснять упражнения» у испытуемых 4 курса перед экспериментом уже соответствовало среднему уровню ($x = 3,3 \pm 0,1$), то вполне объясним такой незначительный прирост. При этом, он составил

у студенток экспериментальной группы 36 %, то есть на 9 % больше, чем в контрольной. Данный факт свидетельствует о том, что все студентки к началу эксперимента имели тот уровень знаний и умений, который позволял им с точки зрения биомеханических закономерностей успешно объяснять основы техники упражнений. И, наоборот, в умении «развивать творческое мышление» вначале был зафиксирован самый низкий среднестатистический уровень показателей относительно других умений, и в экспериментальной группе на 0,2 балла ниже, чем контрольной. При этом, в конце эксперимента произошли одни из самых высоких приростов в данном умении (экспер. гр. + 129 %, контр. гр + 84 %), хотя достоверных межгрупповых различий не обнаружено ($P > 0,05$). Данный факт указывает, что, не смотря на преимущество, которые имели студентки контрольной группы в начале обучения, темпы развития дидактической компетентности студенток экспериментальной группы были значительно выше.

Учитывая изменения, произошедшие в данных умениях в процессе эксперимента, можно утверждать, что специфические средства и методика проведения занятий по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу, используемые для подготовки студентов физического вуза к педагогической деятельности в большей степени влияли на испытуемых, обучающихся по экспериментальной технологии. Так при отсутствии достоверных межгрупповых различий, прирост в способности студентов экспериментальной группы развивать творческое мышление у школьников на 45 % больше, чем в контрольной.

Студентов, прошедших обучение на занятиях по «Музритмике» и «Шейпингу» с применением экспериментальной технологии, отличала нестандартность подходов в обучении, смелость и быстрота решения. Именно специфические условия занятий по музыкально-ритмическому воспитанию, оздоровительной аэробике и шейпингу, а также специально разработанные проблемные задачи и задания позволили, несмотря на различия в двигательной подготовленности испытуемых сформировать данные способности. Дифференцированный подход предоставил студентам экспериментальной группы возможность овладеть не только качественным показом, но и эффективным проведением упражнений, устранением ошибок в реальных условиях общеобразовательной школы.

* * *

1. Процесс профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов в сфере физического воспитания должен предполагать овладение новыми физкультурно-оздоровительными технологиями, и поэтому необходимо формировать у студентов те конструктивно-двигательные компетенции, которые создают возможности для их реализации. Для осуществления деятельностного подхода в решении этой задачи необходимо использовать кон-

критеризованный в процессе исследования перечень основных конструктивных умений и компонентов двигательной памяти, позволяющий освоить программный материал, направленный на качественное освоение средств музыкально-ритмического воспитания и оздоровительных видов гимнастики.

2. В процессе формирования конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога в сфере физического воспитания желательно применять проблемные задачи и задания, учитывающие требования, предъявляемые к владению современными физкультурно-оздоровительными технологиями.

3. В конструктивно-двигательной подготовке средствами музыкально-ритмического воспитания и оздоровительных видов гимнастики студентов различных специализаций необходимо учитывать особенности развития компонентов двигательной памяти. Осуществляя коррекцию двигательной подготовленности студентов различных спортивных специализаций средствами музыкально-ритмического воспитания и оздоровительных видов гимнастики можно успешно формировать конструктивные умения учителя физической культуры, тренера по виду спорта и стимулировать развитие компонентов двигательной памяти, создавая условия для дальнейшего продуктивного освоения учебного материала.

4. Содержание технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности каждой из специализированных подгрупп студентов-спортсменов должно строиться по принципу компенсации более развитыми компонентами их двигательной памяти отстающих, а проблемные задачи и задания должны учитывать особенности процесса запоминания: перцепцию, кодирование, фиксацию и консолидацию учебной информации.

5. Для повышения эффективности процесса конструктивно-двигательной подготовки необходимо применение сопряженного подхода, предполагающего при избирательном воздействии на компонент двигательной памяти одновременное формирование конструктивного умения.

6. Для определения исходного уровня конструктивно-двигательной компетентности будущего педагога и последующего мониторинга её развития необходимо использовать комплексный подход в её оценке: сочетание экспертной оценки конструктивных умений с тестированием объема двигательной памяти студентов.

7. Алгоритмы формирования конструктивно-двигательных компетенций должны строиться на основе выявленного уровня готовности студентов к освоению учебного материала, который фиксируется в их индивидуальных картах и позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении.

8. Основные положения разработанной технологии формирования конструктивно-двигательной компетентности будущих педагогов в сфере физического воспитания целесообразно учитывать на всех базовых спортивно-педагогических дисциплинах для студентов различных спортивных специализаций при разработке учебно-методических комплексов, а также на курсах повышения педагогической квалификации.

Библиографический список к главе 4

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 48 с.
2. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студ. вузов физической культуры / под ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 304 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. для инж.-пед. спец. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1994. – 337 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология индивидуальных различий / Ю.Б. Гиппенрейтер; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2008. – 720 с.
5. Городничев Р.М. Спортивная электронейромиография: монография / Р.М. Городничев. – Великие Луки, 2005. – 230 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 258 с.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность / И.А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 6 (18). – С. 13-14.
8. Ивлев Б.К. Организационно-педагогические основы развития и технологии шейпинга в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б.К. Ивлев. – М., 2006. – 25 с.
9. Кетриш Е.В. Особенности формирования проективной компетенции студентов физкультурных вузов / Е.В. Кетриш // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: матер. междунар. уч.-практ. конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 69-72.
10. Колодницкий Г.А. Ритмические упражнения, хореография и игры: метод. пособие / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецов. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.
11. Крулекс М.П. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие / М.П. Крулекс, И.В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002. – 120 с.
12. Крючек Е.С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий: учеб.-метод. пособие / Е.С. Крючек. – М., 2001. – 64 с.
13. Кудашова Л.Т. Шейпинг: программный материал для практических внеклассных занятий в образовательных учреждениях и подростковых клубах / Л.Т. Кудашова. – СПб.: ВЕСТИ, 2004. – 47 с.
14. Ливанов М.Н. Пространственно-временная организация биопотенциалов мозга у человека / М.Н. Ливанов, Т.П. Хризман // Естественнонаучные основы психологии / Под. ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицына. – М., 1976. – С. 206-233.
15. Лисицкая Т.С. Принципы оздоровительной тренировки / Т.С. Лисицкая // Теория и практика физической культуры. – 2002. – N 8. – С. 6-14.

16. Лисицкая Т.С. Ретроспективный анализ традиционных и нетрадиционных танцевально-гимнастических оздоровительных систем: метод. пособие / Т.С. Лисицкая, Б.К. Ивлиев, В.А. Головина; Рос. хим.-технолог. ун-т им. Д.И. Менделеева. – М., 2005. – 40 с.

17. Манойлов А.А. К проблеме совершенствования процесса формирования ППН будущих специалистов по физической культуре и спорту / А.А. Манойлов, Е.Н. Медведева // Гимнастика вчера, сегодня, завтра: сб. статей научно-практической конференции ВЛГАФК / Под ред. Е.Н. Медведевой, В.Н. Шляхтова, Ю.В.Парохиной. – Великие Луки, 2005. – С. 64-73.

18. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1993. – 191 с.

19. Медведева Е.Н. Культурологический подход к процессу моделирования и реализации профессиональной подготовки спортивных педагогов: монография / Е.Н. Медведева, А.А. Манойлов, Ю.В. Стрелецкая. – Великие Луки, 2009. – 177 с.

20. Медведева Е.Н. Педагогическое мастерство специалиста по физической культуре и современный подход к технологии его формирования: монография / Е.Н. Медведева. – Великие Луки, 2006. – 271 с.

21. Медведева Е.Н. Профессиональная подготовка студентов ИФК на занятиях по спортивно-педагогическому совершенствованию (на примере специализации «Художественная гимнастика»): дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Медведева. – СПб., 1995. – 250 с.

22. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.

23. Мехлинг Г. Перспективы аудиомоторики / Г. Мехлинг, А.О. Эффенберг // Практически ориентированное учение о движении как прикладная спортивная моторика: Лейпцигские спортивно-научные статьи. – 1998. – № 5. – С. 51-71.

24. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: дис. ... докт. пед. наук: специальность: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Г.А. Папуткова. – Нижний Новгород, 2008. – 379 с.

25. Парохина Ю.В. Формирование творческой компетентности у студентов высших учебных заведений физической культуры средствами гимнастики: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Парохина. – СПб., 2003. – 193 с.

26. Солодянников В.А. Деятельностный подход к обоснованию объема и особенностей профессионально-педагогических умений студентов ИФК / В.А. Солодянников [и др.] // Совершенствование системы подготовки специалистов по гимнастике в ИФК: сб.науч.тр. – Малаховка, 1989. – С. 40-41.

27. Солодянников, В.А. Технология в подготовке специалистов и обучении двигательным действиям: монография / В.А. Солодянников. – СПб.: Петрополис, 2002. – 87 с.

28. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документации по модернизации общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 104 с.

29. Стрелецкая Ю.В. Личностно-ориентированный подход в формировании коммуникативных умений и навыков у студенток вуза физической культуры: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Стрелецкая. – СПб., 2005. – С. 80.

30. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностно подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

31. Таут Г.М. Музыка в сравнении с метрономом в ритмической двигательной задаче / Г.М. Таут, Н.А. Райтбун, Р.А. Миллер // Университет штата Колорадо. – 1995. – № 5. – 17 с.

32. Терёхина Р.Н. Подготовка высококвалифицированного тренера на основе интегрального анализа спортивной гимнастики: дис. ... д-ра пед. наук / Р.Н. Терехина. – СПб., 1997. – 265 с.

33. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

34. Шипилина И.А. Оздоровительная аэробика: методическое пособие / И.А. Шипилина. – Краснодар: КГУФКСТ, 2003. – 66 с.

35. Шлемин А.М. Исследование эффективности программированного обучения при освоении теоретического раздела курса гимнастики / А.М. Шлемин, П.К. Петров // Теория и практика физической культуры. – 1979. – № 3. – С. 37-39.

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Под влияние современных экологических проблем сегодня необходимо создать в вузе такую экологическую образовательную среду, которая обеспечит формирование у студентов экологических знаний на основе интеграции естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; интенсификации процесса обучения экологии; создания меж-внутридисциплинарных связей.

5.1. Экологическая образовательная среда в современном техническом вузе

5.1.1. Содержание экологической образовательной среды в современном техническом вузе

В настоящее время в теории и практике изучения экологии в техническом вузе возникли противоречия между существующей системой подготовки специалистов и новыми требованиями, обусловленными экологизацией всех сфер жизни от промышленного производства до образования. Возникла необходимость реформирования содержания инженерного образования и методологии учебно-воспитательного процесса с целью создания экологической образовательной среды в вузе. На структуру и содержание обучения, на формы овладения знаниями, на изложение учебного материала влияет образовательная среда вуза, в том числе экологическая. Экологическая образовательная среда – это комплекс мер и научно-педагогических условий, направленных на организацию учебно-воспитательного процесса с точки зрения экологии среды, выработка стратегии создания экологически здорового образа жизни всем участникам образовательного процесса [12, с. 29]. Экологическая образовательная среда охватывает не только учебно-воспитательный процесс в техническом вузе, но и другие виды деятельности, в том числе занятия спортом, питание, медицинское обслуживание, общение.

Методология создания экологической образовательной среды предусматривает разработку системы, принципов, форм, способов построения теоретической и практической модели учебно-воспитательного процесса, новых образовательных технологий, более природосообразных и экологических.

Создание экологической образовательной среды в современном техническом вузе предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в комплексе «экологического образования – обучения – воспитания».

Экологическое образование в техническом вузе – результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, норм поведения, необходимых условий развития студента, его интеллекта, творчества, нравственности, подготовки к жизни и труду [10, с. 94]. Основные пути экологического образования – обучение и самообразование.

Экологическое воспитание – процесс систематизированного и целенаправленного экологического воздействия на духовные функции развития личности студента в целях его готовности к профессиональной деятельности.

Экологическое обучение – основной путь получения образования, целенаправленно организованный, планомерно систематизированный. Осуществляемый процесс овладения знаниями, навыками и умениями, коммуникациями, нормами поведения. С точки зрения экологического образования требуется согласование в преподавании различных учебных дисциплин, введения в них соответствующих разделов, необходимых для понимания экологической проблемы.

Экологические знания должны включаться практически во все рабочие учебные программы дисциплин, от гуманитарных до профессиональных. Необходимо в рамках обучения по всем дисциплинам получать необходимые экологические знания об улучшении и сохранении образовательной среды обучающихся. Преподавателям вуза необходимо проникнуть в сущность проблем взаимосвязи, взаимодействия экологии и среды обитания человека, увидеть их социальную основу, конкретно представить, какими средствами и способами решать задачи воспитания ответственного отношения студентов к экологии образовательной среды, способность воплощать знания в практику, умение сотрудничать друг с другом, поднимать уровень экологической культуры студента, совершенствовать морально-нравственный аспект студента, преподавателя.

Методология экологической образовательной среды в современном техническом вузе включает следующие элементы:

1. Уровни методологии: общенаучные (философские) знания об экологической образовательной среде; системный, процессный, деятельностный подходы, характеризующие научные исследования (этапы, гипотезу, объект, предмет, цель, задачи и т.д.); конкретно-научный эксперимент (совместимость методов, средств, принципов. Моделирование и др.); методику и технику исследования (мониторинг, умение анализировать собственные исследования, обоснование, критическое осмысление и творчество).
2. Объект исследования – процесс формирования экологической образовательной среды в современном техническом вузе.

3. Предмет исследования – формирование экологической образовательной среды в современном техническом вузе, как части профессиональной подготовки студентов.
4. Цель исследования: выявить научно-педагогические условия формирования экологической образовательной среды современного технического вуза и определить способы её влияния на профессиональную подготовку студентов.
5. Задачи исследования: Выявить состояние проблемы формирования экологической образовательной среды в современном техническом вузе; Раскрыть содержание понятия «экологической образовательной среды современного технического вуза» и охарактеризовать её состояние в технических вузах; Разработать представление об условиях формирования экологической образовательной среды современного технического вуза. Построить теоретическую модель экологической образовательной среды современного технического вуза; В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания научно-педагогических условий экологической образовательной среды современного технического вуза. Построение нормативной модели экологической образовательной среды (что нужно сделать, чтобы экологической образовательной среды проявилась в реальности). Разработать методику формирования экологической образовательной среды современного технического вуза как части профессиональной подготовки студентов и предложить рекомендации для технических вузов (Построение проекта деятельности современного технического вуза направленное на формирование экологической образовательной среды).
6. Научно-педагогические условия для формирования экологической образовательной среды современного технического вуза являются необходимыми и достаточными – это ориентация студентов, преподавателей на формирование экологической образовательной среды технического вуза, её влияние на качество обучения; формирование мотивации и умения использовать экологические знания для совершенствования практической деятельности; включение экологических знаний в изучаемые дисциплины на основе междисциплинарности; организация экологической образовательной среды во всех сферах деятельности технического вуза.
7. Педагогический мониторинг экологической образовательной среды необходим для определения результатов исследования, выраженные в педагогических целях на уровне вуза (планируемый уровень образования); учебный процесс и использование программы обучения (реализуемый уровень образования); результаты обучения, учёт степени удовлетворенности преподавателей и студентов качеством преподавания и учения (достигнутый уровень).

Важнейшим звеном логической структуры методологии экологической образовательной среды выступают её принципы. Принципы отражают объект условия педагогического и воспитательного процесса. В тоже время они включают в своё содержание идею, вывод, рекомендации о способах экологической образовательной среды, выступают методом концентрации экологических знаний для практических действий, направленных на эффективное обеспечение процесса обучения, развития кругозора и нравственную воспитанность.

Основными принципами экологической образовательной среды являются научность; комплексность при разработке и реализации программ экологического образования; экологичность образовательных дисциплин и их роль в экологической подготовке студентов; конкретность и целенаправленность в воздействии учебного процесса на экологическое развитие студенческой молодежи; приоритетность уровня экологических знаний по отношению к уровню профессиональных; последовательность, системность; проблемность обучения;

В методологию включаются рекомендации по созданию экологической образовательной среды: рассмотрение практики придания процессу обучения и воспитания экологической направленности и прогнозирования дальнейшего роста экологической структуры студенческой молодёжи; поворот в сторону экологической образовательной среды, в техническом вузе связан в первую очередь с экологизацией образования во всех сферах деятельности вуза; содержащиеся предложения по экологической образовательной среды нацелены на повышение уровня экологического образования по всем предметам, изучаемым в университете: активные формы занятий, методологические семинары с экологическими проблемами, междисциплинарные проекты, повышение квалификации, воспитательный аспект, медико-оздоровительные и спортивные мероприятия.

Таким образом, методология создания экологической образовательной среды сегодня находится в стадии исследования, в состоянии активного поиска новых идей организации всей системы учебно-воспитательного процесса в техническом вузе. Массовые инновационные процессы, наблюдаемые во всех звеньях системы образования, вызваны не только необходимостью качественной подготовкой специалиста, но и необходимостью обеспечения здоровой экологической среды обитания.

5.1.2. Структура формирования экологической образовательной среды в современном техническом вузе

Осознание ответственности человека за своё будущее предполагает воспитание у студентов экологическое мировоззрение, ответственности за

качество своей профессиональной подготовки, своей гражданской зрелости. «Сегодня в 21 веке в связи с экологическим кризисом во всех сферах жизни человека необходимо наличие осознания, что человечество стоит перед выбором: сохранение существующего взаимоотношения человека и природы или радикальное его изменение» [6].

В настоящее время состояние экологического образования в России не отвергает остроту экологических проблем, стоящих перед обществом. В технических вузах экологическим вопросам уделяется недостаточное внимание, низкая осведомлённость студентов о состоянии окружающей образовательной среды, низкая экологическая культура не только у студентов, но и у преподавателей, не определено понятие «экологическая образовательная среда» и её влияние на систему технического образования, обучения и воспитания. В современных условиях технические вузы не способны в полной мере обеспечить экологическую образовательную среду и сформировать у студентов уровень экологической грамотности, необходимой в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в современных технических вузах возникла необходимость реализации экологического образования воспитания и обучения студентов в рамках создания благоприятной экологической, здоровьесберегающей, образовательной среды.

В этой связи формирование экологической образовательной среды в современном техническом вузе предполагает создание комплекса научно-педагогических условий, влияний и возможностей для формирования экологической грамотности, культуры будущего специалиста, психологически, теоретически и практически готового к реализации идей сохранения окружающей среды.

Теоретико-практический потенциал для разработки проблематики экологической образовательной среды в техническом вузе заложен в идеях экологического аспекта науки, культуры, образования, общественного сознания в целом. Экологическая образовательная среда технического вуза выступает важнейшим инструментом формирования внутреннего мира студента, психологии окружающей среды. Взаимодействие психологических и ситуационных факторов экологической образовательной среды способствует развитию индивидуальных способностей студентов. Архитектура, внутренний дизайн, естественное окружение экологической образовательной среды технического вуза направлены на умственное развитие студента и его творческого потенциала. Аспекты влияния экологической образовательной среды технического вуза заключаются в изменении личности студента с точки зрения экологических знаний в профессиональной и практической деятельности.

Экологическая образовательная среда вуза нами рассматривается как совокупность компонентов: социального, предметного, естественнонаучного, технологического.

Социальный компонент экологической образовательной среды включает взаимоотношения студент – преподаватель – администрация вуза на основе информационно-познавательной деятельности. Естественнонаучный компонент экологической образовательной среды дает возможность организации эколого-ориентированной деятельности студентов в процессе обучения с учетом экологических знаний, максимально разнообразной по форме и различной по целевой направленности для преподавателя и студента, по видовой структуре по условиям и уровням организации. Предметный компонент экологической образовательной среды выступает условием формирования экологической грамотности, культуры будущего специалиста и включает содержание дисциплин на основе междисциплинарности, с учётом информационного (познавательного), оценочного, коммуникативного (поведенческого), ценностного (нравственного) аспектов. Технологический компонент позволяет определить какими средствами, методами, формами, технологиями мы будем формировать экологическую образовательную среду вуза. Решение проблемы формирования экологической образовательной среды вуза невозможно без информационного (познавательного), оценочного, коммуникативного (поведенческого), ценностного (нравственного) аспектов, без системного и междисциплинарного подходов с подключением всех современных знаний и всех участников образовательной среды.

В этой связи, мы выделим при формировании экологической образовательной среды вуза организационную и управленческую функции.

Организационные и управленческие функции выполняют субъекты вуза: администрация – педагоги – обучающиеся, включенные во взаимодействие друг с другом, в социальное, экологопредметное, экологoinформационное окружение. Соответствие отдельных элементов и всей совокупности факторов окружения образовательной среды, их изменения приводят к изменению экологического сознания всех субъектов экологического образовательного процесса. Выполнение организационных и управленческих функций при формировании экологической образовательной среды зависит от условий развития общества (социально-экономической, политических, региональных, профессиональных). Отношения «студент – педагог – окружающая среда» строятся на базе окружения в учебной группе, курсов, научных кружков, творческих коллективов и их результаты находят свое выражение в управленческой и организационной функций формирования экологической образовательной среды. Отношения «администрация – педагог – окружающая образовательная среда» строятся на общении администрации, профессорско-преподавательского состава с учетом окружающей образовательной среды и выполняют в большей степени управленческую функцию. В процессе формирования экологической образовательной среды необходимо выявить степень эффективности влияния данной среды на развитие личности студента, осуществить выбор форм, методов средств эколого-образова-

тельного процесса с учётом особенностей образовательного процесса и в этом основную роль принадлежит организационной функции. Управленческая функция в отношениях «администрация – педагогическое окружение – образовательная среда» направлена на изменение структуры экологической образовательной среды, которая является основой эколого-образовательного процесса. Организационные функции тесно связаны с управленческой функцией и направлены на создание организационной структуры технического вуза с учётом формируемой экологической образовательной среды.

Источником экологоинформационного окружения для организации экологической образовательной среды вуза являются все виды его деятельности: научная, социальная, психологическая, педагогическая, управленческая, учебная, воспитательная, оздоровительная и т.д. Определение ролевых позиций каждого субъекта в формировании экологической образовательной среды зависит от поставленных целей, задач, материально-технического обеспечения, финансового, кадровых, социально-экологических возможностей вуза.

Таким образом, структура экологической образовательной среды вуза создаёт возможности у студентов раскрыть экологоориентированные интересы и способности студентов; развить экологическое сознание субъектов экологической образовательной среды в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами.

5.1.3. Педагогические условия создания экологической образовательной среды в современном техническом вузе

Экологическое образование в техническом вузе – это непрерывный процесс воспитания, обучения, самообразования и развития личности в соответствии с законами природы, направленный на освоение каждым обучающимся ключевых принципов взаимодействия со средой обитания и формирование системного мышления, навыков экологически безопасной деятельности в повседневной жизни и в производственной сфере. Обеспечивать этот процесс призван технический вуз, точнее его среда. Сосредоточенность экологического образования преимущественно на передаче знаний не способствует развитию личностных качеств студентов – ценностной ориентации; духовной состоятельности; критического мышления; умения отстаивать свою точку зрения; социальной ответственности и активности; навыков решения проблем; способности вести диалог между общественностью и органами власти, руководством предприятий; бережного отношения к окружающей среде. Следовательно, важнейшая роль в реализации современной парадигмы профессионального образования принадлежит формированию образовательной среды, в том числе экологической для решения поставленных задач образования.

Именно создание экологической образовательной среды в техническом вузе формирует педагогическую эффективность процессов сохранения, приумножения и последующей трансляции экологических ценностей и традиций, содействует успешности формирования в сознании молодых людей ответственности за здоровье и сохранения жизни, природы, общества. Создание экологической образовательной среды в техническом вузе является многоаспектным процессом. Для формирования экологической образовательной среды в техническом вузе необходимы определенные педагогические условия, направленные на то, чтобы сформировать у студента экологическое мировоззрение, ценностную ориентацию, духовную состоятельность, критическое мышление, умения отстаивать свою точку зрения, социальную ответственность и активность, навыков решения на практике экологически чистых производственных процессов, разрабатывать мероприятия по предотвращению, ограничению и ликвидации загрязнения окружающей среды.

Каковы же педагогические условия формирования экологической образовательной среды в техническом вузе?

Прежде всего – это благоприятные условия в стране, регионе, вузе, обеспечивающие престиж высшего технического образования.

Приоритетный характер экологической подготовки, связанный не только с изучением экологических дисциплин, но и выделением часов в общем учебном времени на изучение элективных, альтернативных курсов по специальным дисциплинам с включением рефератов, проектов, тренажеров, проектированием моделей экологических проблем и рисков, связанных с профессиональной деятельностью.

Высокий уровень преподавания экологических, инженерно-технических дисциплин, их нацеленность в первую очередь на расширение экологического кругозора, развитие экологического мышления, развитие готовности будущих инженеров решать профессиональные задачи как в стандартной, так в нетипичной, экстремальной экологической ситуации.

Особая роль отводится самостоятельной работе студентов в учебном процессе, нацеленной на создание индивидуальной экологической образовательной среды личности студента, развитие его эколого-познавательной деятельности, мышления. Акцент в учебном процессе преподавателей делается на овладение студентами систематизированными навыками ведения научно-исследовательской работы прогнозирования результатов принимаемых экологических решений.

Тесное взаимодействие преподавателей, руководителей практик в учебной практике с целью формирования у студентов экологических, общенаучных, гуманитарных и специальных знаний (написание студентами курсовых и дипломных работ с экологическими разделами, проведение научно-практических конференций, симпозиумов, деловых игр по методологическим

вопросам научно-технического прогресса и вопросом экологической безопасности) позволит повысить эффективность и качество подготовки.

Чётко выраженная воспитательная роль экологической образовательной среды, обеспечение системного и целостного воздействия лекций и практических занятий на духовное и физическое развитие студентов, их способность прогнозировать, влиять на настроение людей, развитие умений вести дискуссию, отстаивать своё мнение, точку зрения, экологическую культуру отношений к природе и т.д.

Значимую роль в формировании экологической образовательной среды играет внеаудиторная работа со студентами, индивидуальная работа, направленная на обеспечение здорового, нравственно-психологического климата.

Немаловажное значение имеет экологический характер учебно-материальной базы от учебных аудиторий, лабораторий до работы читальных залов, библиотек, столовых, мест отдыха, спортзалов; экологическое решение проблем медобслуживания, оздоровления, питания, обеспечения занятий физкультурой и спортом, система мер по привлечению к занятиям физкультуры и спорта не только студентов, но и всего коллектива вуза.

Условиями создания экологической образовательной среды в техническом вузе является организация взаимосвязанной учебно-воспитательной, научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности коллектива вуза и студентов. Критерием успешности является управление экологическими системами или их элементами на основе экологических знаний и процессов взаимодействия администрации вуза, преподавателей и студентов.

Успешность педагогических условий создания экологической образовательной среды зависит от разработки нормативно-правовой базы, теоретических, методических, справочных, информационных материалов; разработки, адаптации и апробации методик, учебных программ и проектов в области экологического образования, обучения, воспитания с учетом отечественного и мирового опыта, результатов исследований, тенденций развития экологического и технического образования, междисциплинарности и сотрудничества преподавателей разных специальностей.

Содействие со стороны администрации вуза заключается в формировании инфраструктуры технического вуза с учетом экологической образовательной среды, обеспечения содействию профессиональному и личностному росту преподавателей и студентов.

Для оперативного распространения информации и опыта в области экологического образования необходимо формирование баз данных; создание телекоммуникационной сети поддержки образования для решения экологических проблем; развитие системы маркетинга эколого-образовательных услуг и методической продукции; обмена опытом и взаимодействия между преподавателями, включая: проведение конференций; осуществление со-

вместных национальных и международных проектов; установление горизонтальных связей.

Для решения проблем экологии в образовательной среде необходимо вовлекать работодателей, общественность через распространение опыта, участие в формировании образовательной политики и нормативно-правовой базы по вопросам экологического образования через разработку проектов, ориентированных на качество экологической подготовки обучающихся.

Для организации и создания экологической образовательной среды в техническом вузе необходимо выполнить следующие мероприятия: инициирование создания высокоэффективных методических материалов по экологическому образованию среди преподавателей, проведение конкурса материалов; публикация адаптированных переводов лучших мировых образцов методических материалов по экологическому образованию; осуществление модельных проектов по внедрению идей экологической образовательной среды для апробации методики вовлечения преподавателей и студентов в экологизацию среды; разработка и предложение к реализации модельных проектов и мероприятий, позволяющих улучшить образовательную среду силами студентов; наладить взаимодействие студентов и преподавателей с администрацией вуза в области сбора экологической информации, решения экологических проблем; реализовать возможности технического вуза по созданию экологической образовательной среды.

Таким образом, педагогические условия создания экологической образовательной среды в техническом вузе требуют координацию и контроль со стороны администрации, преподавателей, работодателей, студентов в вопросах экологии и охраны окружающей среды.

5.1.4. Проектирование экологической образовательной среды в современном техническом вузе

Учебный процесс в техническом вузе происходит в определенной образовательной среде, в основе которой лежит понимание окружающей среды как среды обитания. Учитывая глобальный масштаб и темпы развития современных производственных и информационных технологий, сохранение равновесия на Планете возможно при условии формирования у обучающихся способности быть субъектом экологического развития системы «человек – планета» [43, с. 69]. Образовательная среда в техническом вузе – система влияний и условий формирования экологически грамотной, способной принимать управленческие решения, основанные на достаточной осведомленности об экологических последствиях инженерной деятельности. В процессе обучения в техническом вузе необходимо приучать студентов к тому, что любое решение, любое действие должно быть экологически обосновано, проанализировано, подкреплено с учетом экологической безопасности.

С учетом вышесказанного, современная система технического образования не в полной мере содействует подготовке студентов к жизни в техногенном обществе, недостаточно формирует эколого-ориентированное сознание у обучающихся, которое является исходным основанием для проектирования и создания экологических образовательных систем, технологий (единства целей, содержания, методов и условий обучения), включая образовательную среду, как условие их практического воплощения.

Рассматривая экологическую образовательную среду в техническом вузе как объект педагогического проектирования, необходимо определить комплекс структурных компонентов образования среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию и моделированию:

- эколого-социальный компонент, обеспечивающий взаимопонимание всех участников образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, заказчиков, родителей и т.д.);
- эколого-дидактический компонент, обеспечивающий содержание и методы обучения;
- эколого-мотивационный компонент, учитывающий мотивы, потребности обучающегося и определенные качества (свойства) внешнего мира;
- эколого-профессиональный компонент, способствующий формированию экологических профессиональных качеств: профессионализм, компетентность, возможность принимать грамотные экологические решения.

Экологическая образовательная среда в техническом вузе проектируется на взаимосвязи и взаимодополнении ее компонентов. Эколого-социальный компонент образовательной среды направлен на социализацию студентов в соответствии с их индивидуальными потребностями, включение их в различные виды совместной учебной деятельности (игровой, коммуникативной, культурной, спортивной и др.). С учетом особенностей обучения в техническом вузе экологическая образовательная среда в целом должна создавать на каждом этапе обучения условия к формированию эколого-ориентированного сознания обучающегося.

Условно этапы обучения в техническом вузе можно разделить на три:

- 1 этап – обучение гуманитарным и общенаучным дисциплинам (1, 2 курс обучения);
- 2 этап – обучение общепрофессиональным, специальным дисциплинам (3, 4 курс обучения);
- 3 этап – обучение дисциплинам специализаций, преддипломная практика, выпуск (5, 6 курс обучения).

На каждом этапе формируется у обучающихся эколого-ориентированное сознание, основанное на взаимосвязи эколого-социального, эколого-дидактического, эколого-мотивационного и эколого-профессионального компонентов экологической образовательной среды.

Экологическая образовательная среда понимается нами как форма коммуникативного взаимодействия (сотрудничества), которая создает потребность в знаниях, основанных на междисциплинарности, информационности, способность использовать их в практической учебной деятельности с учетом общности интересов педагога и обучающегося. Наиболее эффективной для экологически профессионального развития студента является его активное участие во всех сферах образовательной среды с учетом неразрывной связи целей и задач образования, технологий, средств, методов обучения на каждом этапе обучения в техническом вузе.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что учебную работу в вузе необходимо начинать не с реализации технологии обучения, а с проектирования образовательной среды, в частности экологической образовательной среды. Проектирование экологической образовательной среды в техническом вузе позволит сформировать экологоориентированное сознание выпускника, ответственного за экологическую безопасность во всех сферах своей профессиональной деятельности.

Проектирование экологической образовательной среды в техническом вузе необходимо начинать с разработки концепции, основанной на: 1) особенностях контингента обучающихся; 2) определении целей учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом; 3) содержании образования; 4) методах, средствах обучения; 5) определении требований к профессорско-преподавательскому составу, к его профессиональным и личностным качествам.

В качестве исходного условия для проектирования экологической образовательной среды в техническом вузе мы выделяем экологически социальную разнородность контингента обучающихся. В первую очередь, различие по виду и уровню их экологической подготовки в школе. Это предъявляет к экологической образовательной среде особые требования: учебные программы и содержание дисциплин должны быть ориентированы на формирование экологического осознания ответственности за свои действия, на создание развивающей экологии образовательной среды. Исходя из вариативности технического образования, содержание обучения может быть представлено: знаниями, умениями, навыками по учебным дисциплинам, основанными на междисциплинарных связях, дающими студентам быть компетентными, профессионально подготовленными, творчески ориентированными в социокультурной человеческой деятельности; способами обучения и их способностью учиться; способами социализации, обеспечивающими возможность межличностного и профессионального взаимодействия, познавательные, личностные и коммуникативные способности.

При определении цели обучения в экологической образовательной среде необходимо учитывать, что в качестве таковой традиционно выступает степень обученности в соответствии с образовательным стандартом. Важ-

ным становится в организации учебного процесса создание условий для проявления и развития способностей и личности обучающегося, то есть создание такой экологической образовательной среды, которая позволит сформировать эколого-ориентированное сознание выпускника в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Переход к развивающему обучению и образованию требует от преподавателей соответствующей экологической компетентности, создания авторских и экспериментальных учебных программ на основе междисциплинарности, информационности, вариативности, разнообразия, коммуникативности и общности.

Деятельность преподавателя в техническом вузе меняется от репродуктивной к продуктивной деятельности по проектированию и созданию эколого-социальных, эколого-дидактических, эколого-мотивационных и эколого-профессиональных компонентов экологической образовательной среды. Это, в свою очередь, требует от преподавателя взаимодействовать не только с обучающимися преподавателем, но и работодателями.

Таким образом, проектирование экологической образовательной среды включает в себя:

- создание экологического образовательного пространства на всех этапах обучения студента в техническом вузе с учетом возможности выбора различных образовательных технологий, форм, средств, методов, обеспечивающих удовлетворение общества и самого учащегося в их обучении, развитии экологической социализации;
- создание различных общностей на основе включения всех участников образовательного процесса в различные виды совместной учебной, коммуникативной, исследовательской и иных видов, необходимых для экологической подготовки обучающихся;
- создание учебных ситуаций, направленных на формирование экологической ответственности и сознания.

Подходы и модели экологической образовательной среды могут быть различными, но все они должны быть направлены на формирование экологоориентированного сознания у выпускников технического вуза.

5.2. Технологии, методы и средства формирования экологических знаний в условиях экологической образовательной среды современного технического вуза

Под влиянием современных экологических проблем сегодня необходимо создать экологическую образовательную среду для обеспечения экологической безопасности студентов. Условиями создания экологической образовательной среды в техническом вузе является организация взаимосвязан-

ной учебно-воспитательной, научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности коллектива вуза и студентов. Создание экологического образовательного пространства на всех этапах обучения студента в техническом вузе с учетом возможности выбора различных образовательных технологий, форм, средств, методов формирования экологических знаний необходимо для экологической безопасной образовательной среды.

5.2.1. Технология обучения экологии как основы формирования экологической образовательной среды

Слагаемые экологического образования в техническом вузе – это знания об экологических процессах в окружающей среде + умения предвидеть последствия экологических проблем + техника принятия экологических решений [7, с. 12]. Если педагогический процесс в техническом вузе рассматривать как совокупность последовательных действий преподавателя и студента с целью формирования экологической образовательной среды, то вполне логично под технологией обучения экологии понимать организацию педагогического процесса в соответствии с конкретной теоретической парадигмой – формированием экологической безопасной образовательной среды вуза. Теоретическим основанием для разработки технологии обучения экологии в вузе являются следующие концептуальные идеи: интеграция естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; интенсификация процесса обучения экологии; диагностическая основа и содержание учебных дисциплин на основе создания меж-внутридисциплинарных связей.

Вообще экология, как и любая учебная дисциплина, определяется системой знаний, видов учебно-познавательной деятельности, является элементом структуры учебного плана. Для нас важны все три аспекта: это и понятийный аппарат, и теоретические утверждения и разъяснения, и различные точки зрения на одно и то же явление, и описание изучаемых процессов и явлений и т.п. Причем удельный вес перечисленных компонентов меняется в зависимости от содержания учебного материала. Содержание курсов различных дисциплин с точки зрения экологии настолько взаимосвязано и взаимообусловлено, что единственно верный и необходимый путь – это их интеграция, понимаемая нами как процесс, ведущий к состоянию связанности отдельных частей, к их сближению в единое целое. Существует три типа интегративных процессов: межнаучные, междисциплинарные, внутридисциплинарные. Нами рассматриваются внутри- и междисциплинарные, частично – межнаучные. Варианты интеграции дисциплин могут быть различными и зависят от их содержания с учетом формирования экологической безопасной образовательной среды.

Междисциплинарность и интеграция являются основой изучения экологии. Принципы междисциплинарности и интеграции позволяют установить связи теории с практикой, актуализировать формирование экологической образовательной среды. Дисциплина «Экология» приобретает новый статус: из репродуктивной учебной дисциплины она превращается в источник знаний по экологической безопасности, становится инновационной, делается более значимой для формирования экологической безопасной образовательной среды.

Предметом экологии является совокупность связей между организмами и средой. Главным же объектом изучения в экологии является экосистема. Экосистема – это единые природные комплексы, образованные живыми организмами и средой обитания. Научность экологии становится для студентов неоспоримой с точки зрения ее создания и развития, ибо наука – это сумма научных знаний о действительности, выработанная и теоретически систематизированная человечеством. Показывая динамику развития экологии, мы тем самым способствуем ускорению процесса формирования экологической образовательной среды. Методика преподавания экологии в техническом вузе включает не только изучение экологических явлений, но и способствует реализации экологических теорий и принципов на практике. Так, курс «Технологии обучения экологии в техническом вузе» состоит в нашем опыте из разделов: интегрированный курс по общей экологии, социальной экологии и авторские разработки по проектированию экологической безопасной образовательной среды.

Идея интеграции тесно связана с интенсификацией процесса обучения. Если первая решает вопросы содержания учебного материала, то вторая касается организации педагогического процесса при изучении экологии. Использование в процессе обучения экологии принципиальных, функциональных схем, таблиц помогают студентам ориентироваться в большом объеме информации, видеть логические связи между дисциплинами и внутри дисциплин, развивают у них мыслительные процессы, последовательность и логику мышления. Интенсификация учебного процесса в вузе предусматривает, как при наименьшей затрате времени, увеличив до максимума объем передаваемой учебной информации на каждом занятии, качественно улучшить подготовку специалиста. Это особенно важно для экологии, ибо по учебным планам на экологическую подготовку студентов в техническом вузе отводится лишь 9,5 % учебного времени, а в некоторых вузах еще меньше. Схемы, чертежи, рисунки, используемые в процессе преподавания экологии, позволяют улучшить у студентов восприятие, осмысление экологических явлений, облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования междисциплинарных связей.

Третьей концептуальной идеей обучения экологии в вузе является ее диагностическая основа и содержание на основе меж-внутридисциплинар-

ных связей. Под диагностикой мы понимаем процесс установления степени результативности формирования экологической безопасной образовательной среды. Критериями действенности разработанной нами технологии обучения экологии в техническом вузе являются: знания об экологических процессах в образовательной среде; умения предвидеть последствия экологических проблем; техника принятия экологических решений по формированию экологически безопасной образовательной среды. К концептуальным положениям нашего подхода относится отбор и разработка содержания учебного материала, что предполагает развитие творческого подхода студентов. переосмысление всего содержания преподаваемого материала с точки зрения экологической безопасной образовательной среды. Собственная, авторская или просто личностная позиция преподавателя выступает в нашей технологии как одно из ведущих звеньев.

Таким образом, обучение экологии в техническом вузе достигает высоких результатов при интеграции экологических знаний; при интенсификации процесса обучения; при современном содержании образования, отражающем образовательную среду вуза в целом; при системе работы преподавателя, построенной на диагностической основе, направленной на формирование экологической безопасной образовательной среды.

Компонентами технологии обучения экологии в техническом вузе являются:

- целевая установка;
- содержательный компонент;
- собственно технологический (организационный) компонент;
- экспертно-оценочный компонент.

Целевая установка подготовки инженера определена государственным стандартом; выражается она не только объемом необходимых знаний и умений по экологии, но и набором основных показателей образовательной среды с точки зрения экологической безопасности.

Стержнем внутри- и междисциплинарной интеграции является интегрированный курс экологии состоящий из трех частей: «Общая экология», «Социальная экология», «Проектирование экологической безопасной образовательной среды». В рамках первого раздела изучаются такие темы: «Основные концепции экологии» «Структура и функции экосистем», «Основные законы и принципы экологии», «Концепция эволюции и принцип гармонизации», «Естественное равновесие и эволюция экосистем». Во втором разделе «Социальная экология» включены следующие темы «Социокультурные аспекты экологической безопасности образовательной среды», «Социально-экономические аспекты экологической безопасности образовательной среды», «Экологическая безопасность и образовательная среда», «Экология и экологическая безопасность», «Социально-политические экологической безопасности», «Экологическая безопасность в вузе на совре-

менном этапе». В третьем разделе авторские разработки – «Экологический кризис и роль науки в его преодолении», «Экология, здоровье студентов и здоровьесберегающие технологии в образовательной среде», «Современный технический университет и его экологическая среда», «Экологическая безопасность и ее роль в формировании образовательной среды вуза», «Моделирование экологической образовательной среды и концепция устойчивого развития», «Влияние экологической безопасной образовательной среды на качество подготовки студентов» [16, с. 192].

Вариативная часть состоит из спецкурсов и спецпрактикумов, которые условно можно разделить на три группы: 1) способствующие общему интеллектуальному формированию экологических знаний («В.И. Вернадский о биосфере и концепции ноосферы», «Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона», «История экологии в России и за рубежом», «Проблемное поле экологических исследований», «Человек как биологическое и социальное явление», «Историческая ретроспектива развития экологических взглядов», «Человек – часть природы» и прочее). 2) спецкурсы прикладного характера, изучающие частные экологические проблемы более узкой направленности («Проблема человека – безграничная сфера познания», «Образовательная среда как объект восприятия», «Экология и экологическая безопасная образовательная среда», «и ряд др.); 3) спецкурсы (спецпрактикумы), направленные на раннюю специализацию, читаются по единой проблеме с 1-го по 5-й курс и формируют у студента понятие об экологически безопасной образовательной среде («Проектирование и экспертиза экологической безопасной образовательной среды в вузе», «Методы компьютерного моделирования экологической безопасной образовательной среды» «Экологические научные исследования в области образовательной среды», «Модель формирования экологической безопасной образовательной среды вуза», «Проблема устойчивого развития и экологическая образовательная среда вуза» и другие) [8].

Таким образом, предложенная нами технология обучения экологии в техническом университете позволяет студентам принимать активное участие в формировании экологической безопасной образовательной среды.

5.2.2. Интерактивные методы обучения в экологической образовательной среде современного технического вуза

Интерактивное обучение предполагает активное участие в учебном процессе всех студентов без исключения, их взаимодействие с преподавателем и между собой. В ходе совместной деятельности создается экологическая образовательная среда общения, которая характеризуется открытостью, равенством участников, накоплением совместного экологического знания,

взаимной оценки и контроля. Преподаватель создаёт для студентов условия для развития творчества. Внедрение интерактивных форм обучения в экологическую образовательную среду технического вуза позволяет решить множество дидактических и воспитательных задач: эффективное усвоение экологического учебного материала; установление взаимодействия между студентами; самостоятельный поиск проблемы и пути её решения; пробуждение интереса студентов к экологическим знаниям; формирование у обучающихся экологической грамотности, мнения и отношению; формирование жизненной позиции и профессиональных навыков с учётом экологических знаний; выход студентов на уровни сознательного отношения и ответственности за состояние окружающей среды и «жизни на Земле», формирование экологической культуры у студентов [14, с. 511].

Использование интерактивных методов в процессе обучения профессиональных и специальных дисциплин с включением экологических знаний, при изучении экологии позволяет решить задачу формирования экологической культуры у студентов. Экологическая культура представляет собой систему взаимодействия её элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности. Поэтому её становление требует создание такой экологической образовательной среды технического вуза, которая позволит создать условия для развития мотивационной, культурно-эмоциональной, профессионально познавательной деятельности. В данном исследовании мы опишем опыт внедрения интерактивных методов в процесс обучения экологии студентов морских специальностей технического вуза («Судовождении», «Эксплуатации судовых энергетических установок»). В соответствии с учебным планом трудоёмкость изучаемой дисциплины «Экология» в техническом вузе составляет 2 зачётные единицы (32 часа аудиторных занятий) Объём занятий, проводимых в интерактивной форме, должен занимать не менее 30 % от общего числа часов, предназначенных для аудиторной работы. Обязательным условием реализации активных взаимодействий студентов между собой и с преподавателями. В связи с тем, что занятия в интегрированной форме носят обобщающий междисциплинарный характер, целесообразно планировать и проводить их во второй половине дня с привлечением преподавателей профессиональных и специальных дисциплин. Практическое занятие – семинар на тему: «Проектирование и экспертиза экологической образовательной среды в техническом вузе». Алгоритм работы со студентами: 1. Занятие начинается с задания: обосновать взаимосвязь науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе; назвать основные цели и задачи экологической образовательной среды; 2. Студентам раздают таблицы-схемы междисциплинарного подхода в экологической образовательной среде, предлагается проанализировать их с точки зрения важности экологических знаний, умений, навыков. На подготовку дается три

минуты, затем предлагаются отдельные высказывания вслух. Выводы носят конкретный характер: характеристика должна быть краткой, чёткой, логичной; задачи экологической образовательной среды – конкретные, вытекающие из характеристики, их не должно быть более 3–4; содержание экологической образовательной среды – полное, разнообразное по формам, соответствующие поставленным задачам. Составление характеристики экологической образовательной среды по отраслям науки, по различным дисциплинам в соответствии с сформулированными задачами предлагается выполнить по микрогруппам. Например, в одном случае используется междисциплинарный подход, в котором знание из научной, технологической, социальной, экономической областей синтезируется на экологическое знание образовательной среды для студента. На составление междисциплинарных схем и их характеристик дается пять минут, представитель микрогруппы зачитывает составленный вариант, который коллективно обсуждается с точки зрения предъявленных ранее требований. Как сформулировать конкретные задачи экологической образовательной среды? Студентам предлагается выполнить данный вопрос в табличной форме. Консультация проводится индивидуально или по микрогруппам. Анализ междисциплинарных связей экологических знаний с другими дисциплинами и отраслями наук на практическом занятии. Обсуждение и объяснение взаимосвязи науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе. По результатам проведения практического занятия – семинара было установлено: усвоение учебного материала стимулирует творческий потенциал студента, осознание важности экологической образовательной среды в техническом вузе для обучения и профессиональной подготовки. На этапе подготовки к занятию, используются нормативные документы вуза, регламентирующие деятельность администрации вуза по созданию экологической образовательной среды, интернет-источники, предоставляющие доступы к образовательным ресурсам вуза для сбора информации по состоянию экологической образовательной среды в аудитории, в процессе обучения, воспитания, подбор конкретных примеров междисциплинарного экологического подхода в формировании образовательной среды. Задача отбора материала соответствующей тематики возложена на преподавателей различных дисциплин и студентов. Данная форма проведения занятия позволяет не только решить задачи коммуникативного развития студентов, но и позволяет студентам и преподавателям понять значимость экологической образовательной среды технического вуза для формирования экологической культуры и профессиональной подготовки.

В разделе по теме «Моделирование в экологии и концепция устойчивого развития». Математическое моделирование в экологии. Глобальное моделирование. Концепция устойчивого развития. Тема: Модели технологических экологических систем: пример модель образовательной среды в современ-

ном техническом университете (методика подготовки и проведения деловых игры) Концепция модели: «Интеллектуальная конструкция, которая пытается описать взаимосвязи образовательной среды с экологической называется моделью. Общая модель экологической образовательной среды заключается в оценке образовательной системы, состоящей из разнородных частей обучения, воспитания, образования. Определяет темпы использования образовательных ресурсов и воздействие на окружающую среду вуза. Модели – это формулировки, обычно математические, которые пытаются представить некоторую часть реального мира. Модели могут разрабатываться с одной или несколькими целями: разобраться, понимаем ли мы поведение рассматриваемой образовательной системы; предсказать поведение рассматриваемой образовательной системы в ответ на изменение одного или нескольких факторов или ограничений: подготовить рекомендации для лиц принимающих решения в области экологической образовательной среды. Построение и использование модели технологии экологических систем в образовании включает следующие этапы: определение соответствующих характеристик образовательной экологической среды в техническом вузе, определение масштаба модели и её временного и пространственного аспектов; идентификацию основных процессов; определение интерактивных взаимодействий между основными процессами; определение начальных условий; интерпретацию результатов. Не существует правильной модели экологической образовательной среды, поскольку модели могут быть построены для множества различных целей, методов использования. Алгоритм работы со студентами. В начале занятия повторяется концепция устойчивого развития, экология образования, образовательная среда технического вуза. Затем объясняется суть и значение деловой игры, определяется тема форма модели, на примере которой будет проходить игра. Аудитория делится на три микрогруппы, каждая получает задания по трём этапам деловой игры. I этап: стартовая беседа (предварительная работа). Цель этапа: усвоение приёмов мотивации деятельности, методики работы на начальном этапе организации деловой игры. Задания педагогу: а) выступить перед студентами с целью увлечь радостной перспективой предстоящего интересного и полезного дела; б) придать общественную направленности и личную значимость предстоящего дела; в) выдвинуть вопросы для обсуждения: когда, где, для кого, с кем и кому быть организатором?

Задание студентам: задать педагогу вопросы, моделируя возможную реакцию студентов на его выступление и участие в деловой игре, например: «Мы никогда не проводили деловую игру», «А справимся ли с поставленной задачей?» и т.д.

Первый этап считается законченным, если коллектив, если коллектив принял решение проведения деловой игры. Готовность педагога к этому этапу: модель деловой игры «Модель экологической образовательной среды в современном техническом университете».

II этап: сбор-старт (коллективное планирование).

Цель этапа: усвоение позиции педагога стимулирующего коллективную организацию создания модели технологической экологической образовательной системы.

Пример модель экологической образовательной среды в современном техническом университете.

Основные технологические процессы: 1. Исследование понятия современного технического университета и экологической образовательной среды. 2. Образовательный процесс в техническом университете с точки зрения студента. 3. Экологическая образовательная среда с точки зрения студента. 4. Экологическая образовательная среда с точки зрения преподавателя. 5. Экологическая образовательная среда с точки зрения администрации вуза. 6. Анализ опроса. 7. Проектирование модели экологической образовательной среды в современном техническом вузе.

Проверка модели.

Чтобы узнать обоснованы ли результаты работы модели? Результат модели состоит из анализа опроса студентов, преподавателей, администрации. В идеале эти данные сравниваются с реальными данными для условий подобных тем, что были смоделированы. В модели экологической образовательной среды можно видеть, соответствуют ли цели, задачи, построенные студентами, преподавателями по созданию ЭОС. Модель может быть использована для экологической образовательной среды вуза. После выполнения анализа работы модели можно говорить, что модель проверена. Результаты модели зависят от качества выходных данных, точности. С которой представлены технологические экологические образовательные процессы. Проверенная модель – модель, которая не содержит известных или определяемых ошибок и внутренне согласована. Это не означает, что результаты моделирования обязательно отражают поведение реального мира.

Задания педагогу: а) провести совещание в микрогруппах по обсуждению выдвинутых вопросов и проблем; б) организовать общий сбор-старт: предоставить слово представителю каждой микрогруппы. По ходу их выступлений ставить наводящие вопросы, предлагать обосновать свои предложения, сделать вывод; в) составить совет деловой игры (представителя каждой микрогруппы) для детальной разработки плана её проведения.

Задания студентов: а) обсудить в микрогруппе свой вариант плана проведения деловой игры; б) выбрать представителя в совет, который будет выступать на сборе-старте от имени микрогруппы.

Второй этап считается законченным, когда выступили представители всех микрогрупп, создан «банк идей» по проведению деловой игры, создан совет.

Готовность педагога: возможные варианты предложений в «банк идей». III этап: коллективная подготовка.

Цель этапа: осознание технологии работы деловой игры и её совета.

Задание педагогу: а) провести собрание совета, на котором детально продумать ход работы; б) распределить обязанности; в) определить объём работы, сроки её выполнения, способы поощрения. (Учитывать особенности и интересы студентов).

Задание членам совета: а) принять участие в разработки модели; б) обсудить программы деятельности микрогрупп с учётом решения совета (как выполнить порученные задания возможно лучше, когда проконтролировать, чем помочь друг другу).

Третий этап считается законченным, когда все задания для реализации модели выполнены.

Готовность педагога: модель (задания для реализации модели). На подготовку этих этапов дается 7-10 минут. Затем каждая микрогруппа моделирует свой этап, остальные обсуждают, задают вопросы, предлагают свои варианты. Затем игра продолжается. Микрогруппы получают следующие задания по трём оставшимся этапам деловой игры.

IV этап: проведения дела.

Цель этапа: осознание необходимости и технологии оперативного руководства в ходе проведения деловой игры.

Задание педагогу: одна из микрогрупп внезапно отказалась участвовать в деловой игре – это срывает общий ход игры (моделирования). Вам необходимо создать положительный эмоциональный фон и склонить ребят к участию в деловой игре, как это было задумано.

Задание студентам: перед самым началом деловой игры в микрогруппе происходит ссора (из-за непонимания, из-за наглядности и т.п.), в результате которой у всех портится настроение и вы отказываетесь участвовать в игре. Дальнейшее ваше поведение будет зависеть от реакции педагога на эту ситуацию.

V этап: коллективный анализ.

Цель этапа: повторение методики проведения общего сбора.

Задание педагогу: провести коллективный анализ сначала в микрогруппах, а потом всем коллективом, поставив необходимые вопросы.

Задание студентам: провести сначала обсуждение в микрогруппах, затем выступить на общем сборе. Оценить работу совета дела.

VI этап: последствие.

Цель этапа: анализ методических приёмов моделирования, усвоенных во время игры; показать возможности их использования в дальнейшей деятельности. На подготовку этих этапов даётся 5-7 минут. Затем каждая микрогруппа моделирует свой этап, остальные анализируют, предлагают свои варианты. Затем студентам даётся 5 минут тишины для осмысления деловой игры в целом.

Студенты задают вопросы преподавателю по методике подготовки и проведения деловой игры. Занятие заканчивается коллективным анализом.

Консультация проводится индивидуально с каждым студентом по подготовке конкретного мероприятия по проведению деловой игры, предполагает не только объяснение, что нужно делать, но и как сделать лучше, результативнее, вплоть до совместного подбора фактического материала, анализа собранных данных для проведения игры.

Подготовка к деловой игре по проектированию модели экологической образовательной среды в современном техническом вузе сложная и требует большого количества источников. Образовательная среда вуза, по экологии образования. Задача отбора материала возложена как на преподавателя с привлечением администрации вуза, так и на студентов.

При решении сложной проблемы по созданию экологической образовательной среды в современном техническом вузе у студентов рождаются самые невероятные идеи, которые после тщательного анализа могут быть приняты для решения проблемы создания экологической образовательной среды в техническом вузе.

Обучающиеся при использовании интерактивных методов обучения осознаёт важность экологических знаний, возможность самим активно участвовать в создании экологической образовательной среды в вузе, что способствует повышению мотивации к обучению, к развитию коммуникативных навыков и формированию экологической культуры.

5.2.3. Экологическая образовательная среда как основа формирования экологических знаний в техническом вузе

В современных условиях решение экологических проблем невозможно без системы экологии образования, как главного средства формирования экологических знаний, направленных на изменение отношения человека к окружающей среде: природе, обществу.

Экология образования означает формирование экологических знаний у студентов вуза на весь период обучения. Экологические знания в техническом вузе направлены на то, чтобы современный инженер, являясь специалистом в своей области, мог оценить и предотвратить реальные последствия профессиональной деятельности, с точки зрения экологической безопасности для окружающей среды, компетентно решать и осуществлять на практике реализацию экологически чистых производственных процессов, разрабатывать мероприятия по предотвращению, ограничению и ликвидации загрязнения окружающей среды.

Экология образования – это процесс последовательного внедрения систем технологических, управленческих и других решений, позволяющих повышать эффективность использования естественных ресурсов и условий наряду с улучшением или хотя бы сохранением качества окружающей среды на локальном, региональном и глобальном уровнях [10, с. 95].

Для повышения эффективности формирования экологических знаний и компетенции необходимо последовательно внедрить в учебный процесс систему технологических и управленческих решений по экологии обучения. Рассмотрим более подробно, какие же на наш взгляд необходимы технологические и управленческие решения для целостного процесса формирования экологических знаний и компетенции в техническом вузе?

Целостность процесса формирования экологических знаний и компетенции обнаруживается в единстве технологических и управленческих решений не только при изучении дисциплин «Экология», но и при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин, где экологические знания приобретают интегративные свойства (табл. 5.1). Важную интегративную роль играют общепрофессиональные, специальные знания в единстве с экологическими знаниями, которые создают целостные обобщающие модели природы, общества и техносферы, синтезирующие важнейшие результаты экологической безопасности для окружающей среды.

Таблица 5.1

Целостность процесса формирования экологических знаний

Технологические решения:	Управленческие решения:
1. Включить разделы в общепрофессиональные дисциплины по изучению экологических проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, например в дисциплину «Теория и устройство судна» ввести раздел «Загрязнение морской среды топливом, отходами человеческой деятельности»	1. Принять решение по включению разделов общепрофессиональных дисциплин по изучению экологических проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, например, на заседании кафедры принимается решение о включении в рабочую программу раздела «Загрязнение морской среды топливом, отходами человеческой деятельности» в пределах 5 % от общего количества часов, выделенных на изучение дисциплины «Теория и устройство судна» по ФГОСу.
2. При изучении дисциплины «Экология» включать примеры из общепрофессиональных и специальных дисциплин по оценке загрязнения окружающей среды с учетом потерь и способов их предотвращения.	2. Провести совместное совещание на кафедре с преподавателями общепрофессиональных, специальных дисциплин и преподавателями, читающими курс «Экология». Разработать междисциплинарные примеры по оценке загрязнения окружающей среды и их предотвращения.
3. Разработка разделов по экологической безопасности в соответствии с темами курсовых и дипломных работ.	3. Принятие решения об обязательном включении разделов по экологической безопасности в тематику курсовых и дипломных работ.
4. Разработать специальный курс «Экология в техническом вузе», который будет построен на принципах междисциплинарности и внутридисциплинарности. Например, раздел 1 – общая экология; раздел 2 – экология водной среды; раздел 3 – инженерная (промышленная) экология.	4. Опубликовать курс «Экология в техническом вузе» и ввести курс в учебный план, вместо дисциплины «экология». Принять решение об изменении учебного плана на учебно-методическом совете и на ученом совете вуза (либо внести изменение в учебный план по решению учебно-методического совета объединения по той или иной инженерной специальности).

Окончание таблицы 5.1

Технологические решения:	Управленческие решения:
5. Разработать блочно-модульное обучение экологии в техническом вузе. 1 блок – общая экология по курсу «Экология»; 2 блок – экология водной среды, включить в общепрофессиональной дисциплины, как вариативный курс; 3 блок – инженерная экология, включить в специальные дисциплины, как вариативный курс.	5. Принятие решения на учебно-методических советах объединений инженерных вузов с учетом важности решения экологических проблем в рамках подготовки специалистов.
6. Создание обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений. Например: «Влияние морского транспорта на окружающую среду (виды судов, порты, очистка стоков, топливо, влияние на окружающую среду, мероприятия по борьбе с загрязнениями водной среды, влияние вибрации на здоровье человека и контроль уровня вибрации и т.д.)»	6. Создание рабочих групп для оценки обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений с привлечение лиц эксплуатирующих суда.

Создание и оценка обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений позволяет сформировать у студентов не только профессиональную компетенцию, но и экологическую.

Знания, полученные студентами при комплексном изучении экологии будут способствовать поуровневому формированию экологической компетенции в целом.

Для определения оценки экологических знаний и компетенций мы выделим условно три уровня: минимальный, базовый и высокий.

1 уровень (минимальный) – уровень полученных экологических знаний при включении примеров из общепрофессиональных и специальных дисциплин в общий курс «Экология»; включение разделов экологических проблем при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин; разработка курса «Экология в техническом вузе»;

2 уровень (базовый) – уровень формирования экологических знаний при блочно-модульном изучении экологии в техническом вузе с включением блоков общей экологии, водной среды, инженерной экологии;

3 уровень (высокий) – уровень формирования экологической и профессиональной компетенции при создании обобщающих моделей многоуровневого характера по экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений.

Оценка экологических знаний задача сложная, должна осуществляться с учетом общей подготовленности студентов к решению экологических проблем.

Минимальный уровень экологических знаний включает количественный и качественный уровень измерений. Под количественным уровнем измерений понимаем количество верных решений экологических задач, связанных с загрязнением окружающей среды. Под качественным уровнем измерений понимаем качество решения, его ход, рассуждения по экологической проблеме (например, ход решения экологической задачи может быть верный, но результат отрицательный, студент не понимает и не умеет оценивать экологическую ситуацию). Задачи на минимальном уровне формирования экологических знаний носят ситуативный характер. Метод оценки экологических знаний на минимальном уровне используется практический.

Базовый уровень оценки экологических знаний предполагает разработку эталонных, практических, экологических задач, которые направлены на решения комплексных экологических проблем с учетом блочно-модульного построения дисциплины «Экология в техническом вузе». Количественный уровень измерений включает тесты, анкеты, задачи с готовыми вариантами решений, зачастую неверных, студенты должны их проанализировать и принять решение. Качественный уровень измерений по оценке правильности принятия решения по экологической проблеме включает аргументированность выводов, самостоятельное исполнение экологических знаний при решении экологических проблем, способность студента продемонстрировать свои знания, умения, опыт. Для базового уровня оценки экологических знаний характерен метод индивидуальных достижений, т.е. можно отследить у каждого студента уровень экологических знаний, его готовности к самостоятельному применению экологических знаний при решении экологической проблемы.

Высокий уровень оценки экологической компетенции предполагает разработку креативных экологических задач, создание обобщающих моделей многоуровневого характера. Качественный и количественный уровень измерений сочетаются, позволяют оценить экологические и профессиональные компетенции у студентов, в комплексе, во взаимосвязи. Высокий уровень оценки экологической компетенции достаточно сложный и не может быть оценён одним преподавателем, здесь необходима групповая оценка результатов. Обобщающая модель многоуровневого характера имитирует профессиональную ситуацию с учетом загрязнения окружающей среды и ее последствий. Работа студента над моделью может быть самостоятельна, в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами с привлечением различных аргументированных источников для обоснования собственных выводов и выбора оптимального решения. Так как студент принимает неоднозначные решения, то оценка результатов выполнения заданий проводится экспертными методами. По результатам оценки экспертами устанавливаются ранговые баллы студентов.

Рассмотрим показатели оценки экологических знаний и компетенции (таблица 5.2) в соответствии со шкалой, предположительной ФИПИ с учетом методов и средств обучения [1].

Таблица 5.2

Показатели оценки экологических знаний и компетенций

№ п/п	Уровни	Баллы	Методы оценки	Средства
1	Минимальный	100 ÷ 300	Практический	Перечень экологических знаний при решении экологических примеров.
2	Базовый	300 ÷ 500	Индивидуальных достижений	Тесты, рефераты, курсовые работы ситуативного характера, анкеты, задачи.
3	Высокий	> 500	Экспертный	Обобщающие модели, многоуровневого характера, включающие профессиональные знания и решения экологических проблем (дипломные работы)

Показатели оценки экологических знаний, компетенции у студентов на различных этапах изучения экологии и охраны окружающей среды от техногенных загрязнений условны, могут устанавливаться преподавателями самостоятельно и зависят от методов оценки и средств.

Таким образом, формирование экологических знаний, в том числе и компетенции у студентов технических вузов требует оценки, предмета контроля результатов обучения и является сложнейшим процессом, как в теоретическом, так и в практическом плане.

5.2.4. Формирование фондов оценочных средств по экологии в условиях реализации проекта «Экологическая образовательная среда вуза»

Построение экологической образовательной среды вуза (далее – ЭОС) требует от обучающихся экологических знаний во всех сферах деятельности. Основной задачей вуза становится ориентация на эффективную систему оценки качества экологических знаний. Система оценки качества экологических знаний дает объективную информацию всем заинтересованным сторонам в создании ЭОС: студентам, преподавателям, администрации, контролирующим органам. Оценивание экологических знаний должно быть направлено на систематическое установление соответствия планируемыми и достигнутыми результатами обучения, чтобы своевременно диагностировать и корректировать процесс формирования ЭОС вуза.

Фонды оценочных средств по экологии разрабатывались нами по контролю, осуществляемому в процессе изучения студентами учебного материала (входной контроль, контроль текущий и промежуточный). Для каждого вида контроля разрабатывались оценочные средства, выделялись тради-

ционные и инновационные методы оценивания результатов экологических знаний (тесты, собеседование, ролевые игры, дискуссии, семинары, проектные задания, комплексные задачи и др.).

Для каждого вида оценочного средства экологических знаний студентов определялась форма оценочного средства (опрос, контрольная работа, работа в команде, практическое занятие, индивидуальное занятие, индивидуальное домашнее задание, научно-исследовательский проект и др.).

Фонды оценочных средств, используемые для каждого вида контроля выполняют различные функции: текущего контроля используется для оперативного управления учебной деятельностью студента; промежуточного контроля – для оценки степени достижения запланированных результатов обучения по завершению разделов изучения экологии; входного контроля – для определения уровня остаточных знаний, поля изучения дисциплинарного научного цикла.

Каждый вид контроля обеспечивается определенным набором форм оценочных средств (таблица 5.3).

Таблица 5.3

Виды контроля и оценочных средств, формы их проведения

Вид контроля	Вид оценочного средства	Формы оценочного средства
Входной	Тестирование.	Ответы на вопросы в тестах в виде контрольной работы. Опрос студентов.
	Собеседование.	
Текущий	Ролевое задание на заданную тему.	Ролевые игры, деловые игры. Дискуссии, семинары, индивидуальные самостоятельные работы.
	Поисковое задание.	
Промежуточный	Проектное задание.	Научно-исследовательская работа (презентация на семинаре) индивидуальная домашняя работа. Работа в команде (семинар, практические занятия). Экзаменационное задание.
	Реферативное задание.	
	Комплексные задания.	
	Письменный или устный экзамен.	

Фонды оценочных средств могут содержать разные по степени сложности задания: простые и сложные.

Приведем пример простого задания для студентов, обучающихся по специальности «Судовождение».

Пример 1. Экологическая образовательная среда технического вуза – это фактор:

- Воспитания;
- Образования;
- Здоровья;
- Качества.

Необходимо выбрать правильные ответы из тестов. Простые задания мы использовали при проведении входного контроля.

Комплексные задания требуют поэтапного решения и развернутого ответа, в том числе задания на индивидуальное или комплексное выполнение проекта. Под комплексным заданием нами разрабатывается модель определенной ситуации, с которой студент может встретиться в своей профессиональной деятельности. Комплексные задания разрабатываются на основе междисциплинарных связей экологии и специальных дисциплин.

Комплексные задания носят междисциплинарный характер и разрабатываются с привлечением преподавателей специальных дисциплин. Приведем пример комплексного задания для студентов по специальности «Судовождение». Практическое занятие – семинара на тему: «Проектирование экологической образовательной среды в техническом вузе».

Алгоритм работы со студентами:

1. Занятие начинается с задания: обосновать взаимосвязь экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе; назвать основные цели и задачи экологической образовательной среды;
2. Студентам раздаются таблицы-схемы междисциплинарного подхода к экологической образовательной среде, предлагается проанализировать их с точки зрения важности экологических знаний, умений, навыков. На подготовку дается три минуты, затем предлагаются отдельные высказывания вслух. Выводы носят конкретный характер: характеристика должна быть краткой, четкой, логичной; задачи экологической образовательной среды – конкретные, вытекающие из характеристики, их не должно быть более 3-4; содержание экологической образовательной среды – полное, разнообразное по формам, соответствующим поставленным задачам. Составление характеристики экологической образовательной среды, по различным дисциплинам в соответствии с сформулированными задачами предлагается выполнить по микрогруппам. Например, в одном случае используется междисциплинарный подход, в котором знание из технической, социальной, экономической областей синтезируется на экологическое знание образовательной среды для студента. На составление междисциплинарных схем и их характеристик дается пять минут, представитель микрогруппы зачитывает составленный вариант, который коллективно обсуждается с точки зрения предъявленных ранее требований. Как сформулировать конкретные задачи экологической образовательной среды? Студентам предлагается выполнить данный вопрос в табличной форме.

Консультация проводится индивидуально или по микрогруппам. Анализ междисциплинарных связей экологических знаний с другими дисциплинами на практическом занятии. Обсуждение и объяснение взаимосвязи техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной

среды в техническом вузе. По результатам проведения практического занятия-семинара определяется насколько усвоение учебного материала стимулирует творческий потенциал студента с точки зрения экологической образовательной среды в техническом вузе. На этапе подготовки к занятию, используются нормативные документы вуза, регламентирующие деятельность администрации вуза по созданию экологической образовательной среды, интернет-источники, предоставляющие доступы к образовательным ресурсам вуза для сбора информации по состоянию экологической образовательной среды в аудитории, в процессе обучения, воспитания, подбор конкретных примеров междисциплинарного экологического подхода в формировании образовательной среды. Задача комплексного отбора материала соответствующей тематики возложена на преподавателей различных дисциплин студентов. Данная форма проведения комплексного занятия позволяет не только решить задачи коммуникативного развития студентов, но и позволяет студентам и преподавателям понять значимость экологической образовательной среды технического вуза для качественной профессиональной подготовки.

При изучении экологии по специальности «Судовождение» проводятся специальные семинары. Например, семинар по теме «Экологические научные исследования в области водных ресурсов в Калининградской области».

Задание студентам:

Самостоятельно изучить доклад о состоянии и об охране окружающей среды Калининградской области в 2014 году по разделам: «Поверхностные и подземные воды», «Морские воды», «Животный мир, в том числе рыбные ресурсы», Государственный экологический контроль и государственный контроль за использованием и охраной отдельных видов природных ресурсов», «Экологический мониторинг», «Наука и техника в решении проблем охраны окружающей природной среды и обеспечения экологической безопасности», «Государственная экологическая политика. Экологические программы и их реализация» (Ключ к семинару: доклад о состоянии и об охране окружающей среды Калининградской области в 2014 году – Калининград, 2014). Семинар проводится по группам, выступают от каждой группы докладчики и после докладов коллективное обсуждение экологических проблем Калининградского региона.

На основании результатов проведения специальных семинаров определяется уровень усвоения экологических знаний по каждому студенту.

Для оценки результатов обучения студентов по дисциплине «Экология» специальности «Судовождение» используем методологию В.Л. Беспалько об уровнях усвоения знаний [4].

Выделим следующие уровни результатов усвоения знаний у студентов при изучении дисциплины «Экология» специальности «Судовождение».

Первый уровень – усвоение студентами элементарных знаний необходимых для необходимых для изучения дисциплины экология, проверка остаточных знаний.

Второй уровень. Обладают элементарными знаниями по дисциплине и обладают некоторыми умениями проверка знаний в результате собеседования на занятиях.

Третий уровень – студенты могут на основе знаний и умений анализировать и применять их в практико-ориентированных ситуациях. Проверка знаний осуществляется при текущем контроле.

Четвертый уровень. Студенты могут самостоятельно принимать решения в нестандартных практикоориентированных ситуациях. Проверка знаний при промежуточной аттестации после изучения курса «Экология», знаний полученных при изучении экологии, химии, физики, биологии, фактических знаниях полученных в школе.

Таблица 5.4

№	Дисциплина	Кол-во студентов	Уровень знаний				% сложности задания
			I	II	III	IV	
1	Экология входной контроль (тестирование) собеседование	50	332	116	112	33	63
2	Текущий контроль (специальные семинары) ролевые игры	50	338	118	114	44	74
3	Промежуточный контроль (экзамены)	50	556	224	113	77	100

Критерии оценки результатов обучения на первом уровне определяются по тестированию в ходе входного контроля. Студенты только приступают к изучению дисциплины и должны иметь элементарные представления об экологии и ее значения для жизнедеятельности. Предлагаемые на выбор ответы по темам определяют уровень усвоения школьного материала студентами. Считаем, что это I уровень сложности материала и усвоение составляет 32 %.

Показатели и критерии оценки результатов обучения определяются на каждом уровне в количественном и процентном отношении.

Результаты тестирования.

Опыт показывает, что студентов 4 уровня всего 3 % от общего количества обучающихся. Задача преподавателя на последующих этапах изучения дисциплины «экология» повысить процент студентов 3 и 4 уровней. Для этого мы используем для контроля комплексные задания. Комплексные задания применяются при изучении «Экологии» для текущего контроля и промежуточной аттестации студентов.

На первоначальном этапе изучения дисциплины «Экология» студентами первого курса специальности «Судовождение» имеются незначительные знания об экологии и экологических процессах. На втором уровне в процес-

се изучения дисциплины студенты способны в ходе беседы с преподавателем усваивать знания и воспроизводить усвоенную информацию и применять при решении простых задач.

Третий уровень – поиск и использование информации при решении ролевых заданий, которые носят поисковый характер, проведение семинаров с подготовкой рефератов, докладов. Увеличивается доля индивидуальной самостоятельности работы студентов. Преподаватель для определения 3-го уровня усвоения знаний – умений – навыков проводит текущий контроль. Третий уровень усвоения составляет 60 % уровня сложности задания.

Четвертый уровень – творчество студентов заключается в осуществлении проектной научно-исследовательской деятельности (знания – умения – навыки – применение на практике). Четвертый уровень усвоения знаний по экологии достигают только 7 % от общего количества студентов. А уровень сложности заданий составляет 100 %.

Студенты при усвоении знаний по дисциплине экология достигают на этапе промежуточного контроля 56 % первого уровня, 24 % второго уровня; 13 % третьего уровня, 7 % четвёртого уровня.

Таким образом, поуровневая оценка знаний позволяет преподавателю вносить изменения в фонды оценочных средств дисциплины «Экология» с целью повышения качества экологической подготовки студентов.

* * *

Элементы содержания экологической образовательной среды в современном техническом вузе тесно взаимосвязаны между собой и оказывают влияние на аксиологический, социокультурный и когнитивный аспекты экологических знаний студентов.

Экологическая образовательная среда вуза рассматривается как совокупность компонентов: социального, предметного, естественнонаучного, технологического. Решение проблемы формирования экологической образовательной среды вуза невозможно без информационного (познавательного), оценочного, коммуникативного (поведенческого), ценностного (нравственного) аспектов, без системного и междисциплинарного подходов с подключением всех современных знаний и всех участников образовательной среды.

Организационные и управленческие функции выполняют субъекты вуза: администрация – педагоги – обучающиеся, включенные во взаимодействие друг с другом, в социальное, экологопредметное, экологoinформационное окружение. Соответствие отдельных элементов и всей совокупности факторов окружения образовательной среды, их изменения приводят к изменению экологического сознания всех субъектов экологического образовательного процесса. Организационные функции тесно связаны с управленческой функцией и направлены на создание организационной структуры технического вуза с учётом формируемой экологической образовательной сре-

ды. Источником экологоинформационного окружения для организации экологической образовательной среды вуза являются все виды его деятельности: научная, социальная, психологическая, педагогическая, управленческая, учебная, воспитательная, оздоровительная и т.д. Структура экологической образовательной среды вуза создаёт возможности у студентов раскрыть экологоориентированные интересы и способности студентов; развить экологическое сознание субъектов экологической образовательной среды в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами.

Условиями создания экологической образовательной среды в техническом вузе является организация взаимосвязанной учебно-воспитательной, научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности коллектива вуза и студентов. Критерием успешности является управление экологическими системами или их элементами на основе экологических знаний и процессов взаимодействия администрации вуза, преподавателей и студентов.

Педагогические условия создания экологической образовательной среды в техническом вузе требуют координацию и контроль со стороны администрации, преподавателей, работодателей, студентов в вопросах экологии и охраны окружающей среды. Рассматривая экологическую образовательную среду в техническом вузе как объект педагогического проектирования, необходимо определить комплекс структурных компонентов образования среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию и моделированию: эколого-социальный компонент, обеспечивающий взаимопонимание всех участников образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, заказчиков, родителей и т.д.); эколого-дидактический компонент, обеспечивающий содержание и методы обучения; эколого-мотивационный компонент, учитывающий мотивы, потребности обучающегося и определенные качества (свойства) внешнего мира; эколого-профессиональный компонент, способствующий формированию экологических профессиональных качеств: профессионализм, компетентность, возможность принимать грамотные экологические решения. Экологическая образовательная среда в техническом вузе проектируется на взаимосвязи и взаимодополнении ее компонентов. Экологическая образовательная среда понимается как форма коммуникативного взаимодействия (сотрудничества), которая создает потребность в знаниях, основанных на междисциплинарности, информативности, способность использовать их в практической учебной деятельности с учетом общности интересов педагога и обучающегося.

Проектирование экологической образовательной среды включает в себя: создание экологического образовательного пространства на всех этапах обучения студента в техническом вузе с учетом возможности выбора различных образовательных технологий, форм, средств, методов, обеспечивающих удовлетворение общества и самого обучаемого в их обучении, развитии экологиче-

ской социализации; создание различных общностей на основе включения всех участников образовательного процесса в различные виды совместной учебной, коммуникативной, исследовательской и иных видов, необходимых для экологической подготовки обучающихся; создание учебных ситуаций, направленных на формирование экологической ответственности и сознания.

Теоретическим основанием для разработки технологии обучения экологии в вузе являются следующие концептуальные идеи: интеграция естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; интенсификация процесса обучения экологии; диагностическая основа и содержание учебных дисциплин на основе создания меж-внутридисциплинарных связей. Варианты интеграции дисциплин могут быть различны и зависят от их содержания с учетом формирования экологической безопасной образовательной среды. Междисциплинарность и интеграция являются основой изучения экологии. Принципы междисциплинарности и интеграции позволяют установить связи теории с практикой, актуализировать формирование экологической образовательной среды. Дисциплина «Экология» приобретает новый статус: из репродуктивной учебной дисциплины она превращается в источник знаний по экологической безопасности, становится инновационной, делается более значимой.

Интерактивное обучение предполагает активное участие в учебном процессе всех студентов без исключения, их взаимодействие с преподавателем и между собой. В ходе совместной деятельности создается экологическая образовательная среда общения, которая характеризуется открытостью, равенством участников, накоплением совместного экологического знания, взаимной оценки и контроля. Внедрение интерактивных форм обучения в экологическую образовательную среду технического вуза позволяет решить множество дидактических и воспитательных задач: эффективное усвоение экологического учебного материала; установление взаимодействия между студентами; самостоятельный поиск проблемы и пути её решения; пробуждение интереса студентов к экологическим знаниям; формирование у обучающихся экологической грамотности, мнения и отношению; формирование жизненной позиции и профессиональных навыков с учётом экологических знаний; выход студентов на уровни сознательного отношения и ответственности за состояние окружающей среды и «жизни на Земле», формирование экологической культуры у студентов.

Экологические знания в техническом вузе направлены на то, чтобы современный инженер, являясь специалистом в своей области, мог оценить и предотвратить реальные последствия профессиональной деятельности, с точки зрения экологической безопасности для окружающей среды, компетентно решать и осуществлять на практике реализацию экологически чистых производственных процессов, разрабатывать мероприятия по предотвращению, ограничению и ликвидации загрязнения окружающей среды.

Для повышения эффективности формирования экологических знаний и компетенции необходимо последовательно внедрить в учебный процесс систему технологических и управленческих решений по экологии обучения. Важную интегративную роль играют общепрофессиональные, специальные знания в единстве с экологическими знаниями, которые создают целостные обобщающие модели природы, общества и техносферы, синтезирующие важнейшие результаты экологической безопасности для окружающей среды.

Знания, полученные студентами при комплексном изучении экологии будут способствовать поуровневому формированию экологической компетенции в целом.

Показатели оценки экологических знаний, компетенции у студентов на различных этапах изучения экологии и охраны окружающей среды от техногенных загрязнений условны, могут устанавливаться преподавателями самостоятельно и зависят от методов оценки и средств. Формирование экологических знаний, в том числе и компетенции у студентов технических вузов требует оценки, предмета контроля результатов обучения и является сложнейшим процессом, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Оценивание экологических знаний направлено на систематическое установление соответствия планируемым и достигнутыми результатами обучения, чтобы своевременно диагностировать и корректировать процесс формирования экологической образовательной среды вуза [19, с. 22].

Фонды оценочных средств, используемые для каждого вида контроля выполняют различные функции: текущего контроля используется для оперативного управления учебной деятельностью студента; промежуточного контроля – для оценки степени достижения запланированных результатов обучения по завершению разделов изучения экологии; входного контроля – для определения уровня остаточных знаний, поля изучения дисциплинарного научного цикла. Поуровневая оценка знаний позволяет преподавателю вносить изменения в фонды оценочных средств дисциплины «Экология» с целью повышения качества экологической подготовки студентов.

Библиографический список к главе 5

1. Артюхина М.С., Артюхин О.И. Теоретико-методологические основы проведения интерактивных лекций // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-2. – С. 304-308.
2. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2006. – 388 с.

3. Бодня М.С. Современные аспекты развития системы экологического образования в технических вузах // Вестник АГТУ. – 2007. – № 5 (40). – С. 258-262.

4. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 188-128.

5. Гагарин А.В. Экологоориентированная профессионально-образовательная среда вуза: социально-экологическое проектирование и моделирование // Вестник МГТУ им М.А. Шолохова «Социально-экологические технологии». – 2011. – С. 33-41.

6. Государственная политика в области экологического образования, «Основы государственной политики в области экологического развития Рос. Фед. на период до 2030 г.» / Д. Медведев. – 30.04.2012.

7. Даниленкова В.А. Экология в техническом вузе. Экспериментальный интегрированный междисциплинарный курс / Учебное пособие, гриф УМО в области эксплуатации водного транспорта. – Калининград, Изд-во БГАРФ, 2010. – 96 с.

8. Даниленкова В.А. Формирование экологических знаний и компетенций у студентов морских специальностей (на примере изучения курса «Экология»): монография. – Калининград: БГАРФ, 2005 – 112 с.

9. Даниленкова В.А. Проектирование экологической образовательной среды в вузе // Наука и образование: проблемы и перспективы. Сб. статей междунар. науч-практ. конф. Алтайский гос. педаг. академия. – Барнаул, 2014. – С. 60-63

10. Даниленкова В.А. Экология образования как основа формирования экологических знаний в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Г.А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2014. – № 1 (27). – С. 93-97.

11. Даниленкова В.А. Структура формирования экологической образовательной среды в вузе // Наука и современность. – 2014. – № 34. – С. 40-44.

12. Даниленкова В.А. Экологическая образовательная среда в техническом вузе // Теоретические и методические проблемы современного образования: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции 3 октября 2014 г. / Науч.-инф. изд. центр «Институт стратегических исследований». – М.: Изд-во «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 28-30.

13. Даниленкова В.А. Современный технический вуз и его экологическая среда // Молодой ученый (ежемесячный научный журнал № 16) / Под ред. д-ра философ. наук Г.Д. Ахметова. – Казань: «Издательство Молодой учёный», 2014. – С. 334-336.

14. Даниленкова В.А. Интерактивные методы обучения в экологической образовательной среде морского технического вуза // Молодой ученый (ежемесячный научный рецензируемый журнал № 2 (82) / 2015) / Под ред. д-ра философ. наук Г.Д. Ахметова. – Казань: «Издательство Молодой учёный», 2015. – С. 510-513.

15. Даниленкова В.А. Методология создания экологической образовательной среды в техническом вузе // Общество, наука и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 декабря 2014 г., г. Уфа): в 2 ч. Ч. 1. – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 185-188.

16. Даниленкова В.А. Технология обучения экологии как основа формирования экологической безопасной образовательной среды // Инженерное образование: материалы всероссийской научно-практической конференции «Качество инженерного образования». – № 15. – Томск: ТПУ, 2014. – С. 191-195.

17. Даниленкова В.А. Условия создания экологической образовательной среды в вузе // Экологическое образование для устойчивого развития: теоретические, практические аспекты: мат-лы II за оч.всерос.научно-практ. конференции (24 октября 2014 года) / СГПИ (филиал). – Изд-во ПГНИУ Соликамск. – С. 96-98.

18. Даниленкова В.А. Формирование экологической образовательной среды в современном техническом университете (глава 5 монографии) // Психология и педагогика: теория и практика: коллективная научная монография / Под ред. д.п.н. профессора М.А. Сурхаева. – Махачкала: «Фирма КИТ», 2015. – С. 80-98.

19. Даниленкова В.А. Формирование фондов оценочных средств по экологии в условиях реализации проекта «Экологическая образовательная среда вуза» // Гуманизация образования: научно-практический рецензируемый журнал / под ред. д. псих. н., проф. Г.А. Бериулава. – Сочи: Издательство Международного инновационного университета, 2015. – № 3. – С. 21-25.

20. Даниленкова В.А. Технологии, методы и средства формирования экологических знаний в условиях экологической образовательной среды современного технического вуза (монография) // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография / Под ред. И.В. Андудян. – Уфа: Аэтерна, 2015. – 152 с.

21. Даниленкова В.А. Значение дисциплины «Экология» для формирования экологической образовательной среды в техническом вузе (на примере морского университета) // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г.Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 243-245.

22. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие: учебное пособие. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 416 с.

23. Дмитриева Е.Л., Тиняков Е.Н., Бурдастых Е.Н., Малышева Н.С. Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей

школы [Электронный ресурс] // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 1 (29). – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 18.03.2016).

24. Зорина Ю.П. Актуальные вопросы качества профессионального образования / Ю.П. Зорина // Актуальные вопросы современной педагогики: материал II международная заочная научная конференция (г. Уфа, июль 2012 г.). – С. 27-30.

25. Камерилова Г.С. Культурно-экологическая образовательная среда вуза в системе личностно-профессионального становления выпускника // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 254-254.

26. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Социокультурные предпосылки развития высшего профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: НГПУ, 2011. – С. 156-160.

27. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента и аудита: компетентностный формат: монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 240 с.

28. Кириллова В. В. Аксиологический аспект высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.zanud.ru/docs/index-1041805.html.

29. Козлов А.В., Маркина Т.В. Инновационные методы и инструменты в менеджменте образования // Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова. – Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2010. – 146 с.

30. Коротина Н. Ю. Формирование фондов оценочных средств для реализации образовательных программ высшего образования // Сборник материалов в II международном форуме гильдии экспертов / Под общей редакцией д.п.н. Г.Н. Мотовой. – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2014. – С. 369-321.

31. Косолапова М.А., Уфанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения по ФГОС 3 в техническом университете для преподавателей ТУСУР. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2012. – 87 с.

32. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагогического исследования. – Самара: Изд-во СамГРИ, 1994. – 165 с.

33. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогического исследования. – Чебоксары: Изд-во ЧувашГУ, 2001. – 244 с.

34. Мамедов Н.М. Экологическое образование: новый взгляд на старую проблему // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: НГПУ, 2011. – С. 12-15.

35. Методические рекомендации по разработке и использованию фондов оценочных средств аттестации студентов и выпускников вузов на соответствие требованиям ФГОС ВПО / Сост.: Н.Ф. Ефремова, В.Г. Казанович. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 54 с.

36. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богославский, Е.В. Караваева и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 148.

37. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии. Формы проведения занятий в высшей школе: учебное пособие. – Издательство: ННГАСУ. – Н.Новгород, 2013. – 97 с.

38. Моисеев Н.Н. Экология и образование. – М.: ЮНИСА, 1996. – 192 с.

39. Наводнов В.Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Материалы III всероссийской научно-практической конференции. – М., 2012. – С. 64-69.

40. Назарова Н.С. Охрана окружающей среды и экологическое воспитание студентов: учеб. пособие / Н.С. Назарова. – М.: Высш. шк., 1989. – 104 с.

41. Новиков Ю.В. Экология, окружающая среда и человек. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 168 с

42. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

43. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 14-20.

44. Павлова А.С. Возможности реализации интерактивных методов в ходе обучения экологии в экологическом вузе [Электронный ресурс] // Мат-лы науч.-практ. конф. с дистанц. участ. – Режим доступа: Sibac.info /50-2011-12-06-47-18.

45. Привалова Н.М. Деловая игра – как метод преподавания курса «Экология» // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 167-167.

46. Пузыревский В.Ю. Эколого-эмпатическое понимание как образовательная парадигма // II Российская конференция по экологической психологии: тез. – М., 2000. – С. 121-123.

47. Федоров М.П. и др. Концепция экологического образования в Санкт-Петербургском государственном техническом университете // Экология и жизнь. – 2003. – № 2. – С. 36-37.

48. Самсонова Н.В. Формирование конфликтологической культуры специалиста: автореф. дисс. на соиск. д.п.н. / БГАРФ. – Калининград, 2013. – 42 с.

49. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. – Калининград: Изд-во КГТУ, 2002. – 308 с.

50. Сафронова О.В. Проблема внедрения экологических знаний в современном образовательном процессе педагогического вуза // Вестник ТГПУ. – 2005. – № 2. – С. 127-132.
51. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательной системы. – М.: Логос, 1999.
52. Ситаров В.А., Пустоойтова В.В. Социальная экология. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 280 с.
53. Сластёнин В., Исаев И. и др. Педагогика: учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sprinter.ru/books/331078.html>.
54. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.
55. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному?. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
56. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В
ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ¹

Введение

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) выступает одной из движущих сил современного высшего образования. Многие педагоги и деятели высшей школы понимают, что сочетание цифровых технологий и ресурсов дает больше возможностей для расширения горизонтов и улучшения качества обучения, преподавания и подготовки, чем все предыдущие образовательные технологии от школьной доски до телевидения [16].

Сегодня уровень информатизации основных сфер образования, включая высшую школу, достиг такой глубины и масштаба, что возникает масса новых проблем и вопросов гуманитарного порядка, о которых давно предупреждали видные мыслители современности [2]. В сфере информатизации высшей школы, на наш взгляд, важной выступает **проблема** применения информационных технологий в качестве средств обеспечения самореализации студентов в ходе вузовской подготовки. Не секрет, что об эффективности вузовского обучения помимо формальных показателей успеваемости и посещаемости можно судить по степени и полноте реализации личностного потенциала студентов, по их увлеченности и вовлеченности в процесс подготовки [10]. И в этой связи, современные информационные технологии могут сыграть свою значительную роль как в отношении улучшения качества подготовки, так и в обеспечении больших возможностей персонализации обучения, создания условий для раскрытия творческих способностей и ресурсов каждого студента [18].

По мнению специалистов, информатизация образования на современном этапе развития отечественной высшей школы позволяет:

- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому студенту собственную траекторию обучения;
- коренным образом изменить организацию процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления;

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-08802 на 2015-2016 годы.

- создавать эффективную систему управления информационно-методическим обеспечением образования;
- рационально организовать познавательную деятельность обучающихся в ходе учебного процесса;
- использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- построить, развивать и совершенствовать системы дистанционного обучения различного уровня [6].

Кроме того, применение современных информационных технологий в образовании может помочь решить следующие важные дидактические задачи:

- изучать явления и процессы в микро- и макром мире, внутри сложных технических и биологических систем на основе использования средств компьютерной графики и компьютерного моделирования;
- представлять в удобном для изучения масштабе времени различные физические, химические, биологические, социальные и др. процессы в наглядном виде с более точной достоверностью [19].

Анализ специальной научной литературы показывает, что использование новых информационных технологий обеспечивает:

- интенсификацию всех уровней учебно-воспитательного и социокультурного процесса в системе вузовской подготовки;
- многоаспектное развитие обучаемого в образовательном процессе;
- подготовку выпускников вузов к жизни в условиях информационного общества;
- реализацию социального заказа, обусловленного процессами глобальной информатизации [15; 21; 23].

Вместе с тем, гуманитарно-развивающие ресурсы ИКТ еще недостаточно исследованы в литературе, остается в тени целый пласт социализирующих и дидактических функций ИКТ как инструментов построения целостного и непрерывного образовательного процесса.

Цель, гипотеза и научный подход исследования. На наш взгляд, насущная задача исследования процесса информатизации высшей школы, состоит в том, чтобы связать возможности применения современных информационно-коммуникационных технологий с процессом самореализации студентов в обучении. Решению данной задачи посвящена данная статья, **цель** которой заключается в определении ведущих функций информационно-коммуникационных технологий, стимулирующих проявления различных форм и модальностей самореализации студентов.

В своем исследовании мы исходили из **гипотезы** о том, что процесс самореализации студентов в условиях информатизации вузовской подготовки (помимо наличия способностей к обучению и благоприятных условий обучения) зависит от построения информационно- коммуникативного простран-

ства подготовки. Причем, данное пространство должно помогать студентам проектировать свой профессиональный и жизненный путь, снабжать их всеми необходимыми технологиями и информационными ресурсами для саморазвития. Очевидно, что сегодня успешная самореализация студентов во многом зависит от наличия устойчивого и полноценного информационно-технологического «коридора возможностей», который органично согласуется и отвечает основным культурным нормами и ценностям, транслируемым в образовательном процессе [17].

Возможность разработки данной гипотезы обеспечивается применением **социо-культурного подхода** к исследованию проблемы информатизации высшей школы, который полагает использование информационных технологий как средств раскрытия и реализации сущностных сил студентов, вбирающих конкретно-исторические формы социокультурных отношений [12]. Представляя синтез знаний, умений, способностей, талантов и пр., движимых интересами, стремлениями, ожиданиями и смыслами, эти сущностные силы складываются в процессе присвоения индивидом опыта культуры посредством механизмов распремечивания и опредмечивания этого опыта в социальной практике [10].

Возможности и риски применения информационных технологий в высшей школе. Потенциал новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высшем образовании открывает следующие основные возможности:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания образования, внесение инноваций в обучение традиционным дисциплинам;
- повышение эффективности обучения, его индивидуализации и дифференциации, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствование управления учебным процессом, его планирования, организации, контроля, модернизации механизмов управления системой образования [6; 14].

Между тем, образовательные возможности современных ИКТ, как и любого обучающего средства, в полной мере раскрываются и реализуются в том случае, если они служат органичным инструментом развития личностных структур и возможностей обучаемых [18]. Сами по себе эти технологии не являются панацеей от всех бед в сфере образования, а их внедрение в высшую школу сопровождается своими трудностями. Как отмечают специалисты, с их применением возможны разного рода риски. Бóльшая часть этих рисков связана с механическим перенесением новейших ИКТ в образовательную практику без соответствующей адаптации этих технологий, с

одной стороны, а также философско-методической корректировки самого образовательного процесса, с другой стороны [11]. Речь идет о том, что если информатизация образования будет осуществляться в логике прежней доминирующей парадигмы объяснительно-иллюстративного обучения, то все издержки последней будут доведены до абсурда, а образование превратиться в простую загрузку сознания без развития личностных структур и творческой мыслительной деятельности. Кроме того, существует опасность девальвации деятельности преподавателя, чья роль может быть сведена до банального обслуживания данных технологий [21].

Ученые предупреждают, что если применить всю мощь новейших информационных технологий, например, в деле всемерной индивидуализации обучения в русле прежней обучающей модели в ущерб развитию коллективных форм и диалогических методов взаимодействия, то это разрушит саму ткань обучающего процесса, который по сути своей представляет процесс живого общения. Кроме дидактических проблем свертывание социальных контактов чревато формированием индивидуализма [19]. Поэтому вывод, который следует сделать в этой связи, состоит в том, что простое механическое встраивание ИКТ в привычный учебный процесс не может привести к революции в образовании [20]. Необходимо изменять концепцию образовательного процесса, в который эти технологии вписывались бы как органичное средство обучения. Преимущества и возможности, создаваемые с помощью данных технологий, должны быть направлены на формирование целостного мышления и мировоззрения студентов.

Как свидетельствует опыт и данные исследований, информатизация образования бросает вызов укоренившимся педагогическим теориям и практикам [19]. И прежде всего, речь идет об утрате преподавательским сообществом безусловной монополии на информацию и знания, утрате контроля над ресурсами и потоками обучающей информации. Отсюда возникает насущная необходимость изменения образовательной парадигмы. Вместо прежней однонаправленной субъект-объектной модели подготовки необходима другая модель открытой взаимно-направленной субъект-субъектной подготовки, в которой и студент и преподаватель выступали бы как активные, творческие соучастники процесса профессионального образования [11].

Самореализация студентов как ценность и задача применения информационных технологий. Одна из главных проблем традиционного образования заключается в том, чтобы создать в дискретные, ограниченные по времени промежутки занятий непрерывный дидактический процесс, захватывающий целиком личность студента, который смог бы найти для себя лучший способ профессиональной и жизненной самореализации [3]. Многие инновации и реформы пытались раздвинуть дидактическое пространство и время, вывести процесс обучения за узкие рамки учебных занятий в сферу

самостоятельной работы студентов с тем, чтобы организовать и управлять их учебной деятельностью за пределами вузовского расписания. Однако, как правило, эти попытки приводили к весьма незначительным результатам [1].

Сегодня открывается реальная возможность решения этой проблемы в связи с развитием нового поколения информационно-коммуникативных технологий онлайн обучения, основанных на использовании сетевых ресурсов Интернета (D.M. Willows, H.A. Houghton, И.Г. Захарова, В.А. Канаво, И.В. Роберт, Е.В. Якушина и др.). На базе этих технологий возникают различные практики медиаобразования, которые служат почвой развития *медиапедагогики* и *медиадидактики* (О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, Н.В. Клемешова, Ю.Н. Егорова, А.В. Осин, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, А.В.Федоров, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков, Н.Ф. Хилько, К. Бээзлэгт, К. Ворсноп, Л. Мастерман, К. Тайнер, Э. Харт и др.) [9]. Главное преимущество этих технологий состоит в том, что они позволяют дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивая обучаемого необходимым учебным инструментарием, информацией и коммуникациями, стимулируя его высокую личностную включенность и деятельность самообучения [4].

Во многих западных вузах сегодня студенты массово выбирают обучение онлайн. Отмечая этот факт, А. Bates определил четыре ключевых момента в высшем образовании Соединенных Штатов: рост онлайн обучения, ускорение этого роста, увеличение дистанционного обучения и его коммерциализация, а также проблему обеспечения качества результатов дистанционного обучения в системе высшего образования. Так, набор на дистанционные курсы в США увеличился на 21 % с 2009-го по 2010-й год по сравнению с 2 %-м увеличением общего набора студентов в университеты. Более 80 % американских студентов ориентируются на выбор онлайн курсов в 2014 году, по сравнению с 44 % в 2009 году [13].

В числе ведущих задач применения информационных технологий в процесс вузовского обучения должны выступать задачи обеспечения условий для полноценной *самореализации студентов в образовательном пространстве вуза*. Данная цель вытекает из самой конструкции и предназначения высшей школы как института социализации и развития личности, формирования грамотных профессионалов и дееспособных членов общества [8].

Задачи, этапы и методы исследования

В цикле исследований образа студенческой молодежи современной России в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда на 2006-2009 годы (Грант № 07-06-02005а), а также настоящего проекта по гранту № 15-06-08802 Российского фонда фундаментальных исследований нами был проведен комплекс социально-психологических процедур и методов в различных вузах Центрального округа РФ [7; 8; 10; 11; 12; 22].

Методическая задача исследования состояла в выявлении важных с точки зрения студентов предпосылок и разновидностей их успешной самореа-

лизации в обучении, включающих их личностные характеристики, а также возможностей информационных технологий обеспечить соответствующие для этого условия.

Для решения вышеназванной задачи осуществлялась исследовательская работа, состоящая из *трех этапов*.

Первый этап был посвящен выявлению субъективно значимых условий самореализации студентов и установлению основных атрибутивных признаков их самореализации в вузовской подготовке.

Второй этап был связан с исследованием интенциональных особенностей самореализации студентов и различных форм их проявления посредством проведения социально-психологических методик.

Третий этап заключался в обобщении полученных данных о признаках и формах проявления самореализации студентов и моделировании на этой основе соответствующих функций информационных технологий.

В исследовании приняли участие 100 студентов из гуманитарного и 100 студентов из технологического университетов (г. Белгород, Россия), всего 200 человек. В ходе исследования были задействованы студенты старших, 4 и 5 курсов, обучающиеся в Белгородском Национальном Исследовательском университете на следующих факультетах: факультете психологии, романо-германской филологии, социально-теологическом факультете, факультете муниципального управления и предпринимательства и медицинском факультете (28 юношей, 72 девушек).

В Белгородском технологическом университете им. В.Г. Шухова исследование проводилось среди студентов 4 и 5 курсов факультета автоматизации производств и информационных технологий, автодорожного и инженерно-экологического факультетов, а также факультета инженерно-строительных материалов, в количестве 100 человек (71 юношей, 29 девушек).

Исследование проводилось на базе *методологии комплексного подхода*, обеспечивающего сочетание социологических и психологических методов.

Результаты исследования

Атрибутивные признаки самореализации студентов. В ходе исследования были установлены отчетливые признаки и разновидности проявлений самореализации студентов в процессе вузовской подготовки [22]. В результате обобщения данных нами был сформулирован ряд типичных поведенческих и отношенческих признаков, которые, по мнению опрошенных студентов и преподавателей, свойственны наиболее успешно реализующимся в вузе студентам. Эти особенности и черты мы обозначали как **атрибутивные признаки** самореализации, среди которых были выделены следующие:

- проявление личностных качеств в обучении, способность выразить себя, раскрыть свои сильные стороны;
- самостоятельность обучения, саморуководство и опора на внутренний потенциал в обучении;

- достижение субъективно значимого результата в учебе, желание и возможность быть успешным;
- деятельный характер учения, проявление активности в образовательном процессе;
- осмысленность учебных действий, реализация смысловых отношений в обучении;
- творческий элемент в обучении, возможность экспериментирования, открытия новых знаний, способов познания и деятельности;
- разносторонний характер учения, гибкость и вариативность образовательных форм познавательной деятельности в процессе вузовской подготовки;
- внутренняя ответственность, осознанный подход к занятиям, готовность к самопроектированию своей подготовки;
- целеустремленность в обучении, наличие цели в жизни и достижение ее посредством обучения в вузе;
- устойчивый интерес к обучению, личная заинтересованность в подготовке, стремление больше познать;
- личные усилия в обучении, готовность преодолевать трудности и препятствия в подготовке;
- сотрудничество в обучении, диалогический характер общения, стремление к согласию и доверию, культура общения.

Модальные признаки самореализации студентов. Кроме атрибутивных признаков, нами были установлены также и типичные формы проявления самореализации студентов, которые были обозначены нами как **модальности самореализации**. Данные модальности отражают устойчивые намерения и способы самопроявления студентов в различных сферах вузовской жизни. Перечень выделенных модальностей представлен на рисунке 6.1.

Как показано на рисунке, среди наиболее выраженных разновидностей форм самореализации студентов выделяются следующие **модальности**:

- познавательная модальность связана со стремлением к познанию и знанию, с познавательной деятельностью;
- коммуникативная модальность отражает формы самовыражения и проявления себя в постоянных коммуникациях, в общении, во взаимодействии;
- креативная модальность означает творческий план самореализации, связанный с продуктивными и созидательными формами деятельности;
- феймическая модальность (от англ. fame – слава, известность) отражает публичный вектор самореализации, связанный со стремлением получить известность;
- прагматическая модальность связывает самореализацию с выгодной и полезной деятельностью, приносящей те или иные дивиденды;

- практическая модальность отражает деятельностный характер самореализации, лежащий в плоскости практических действий, в труде;
- инфлюативная модальность подразумевает самореализацию посредством оказания воздействия, влияния на окружающих;
- пугническая модальность означает проявление себя в борьбе, в преодолении препятствий;
- дедикативная модальность (от англ. dedicate – посвящать) подразумевает всецелую самоотдачу, добровольное служение, самопосвящение делу.

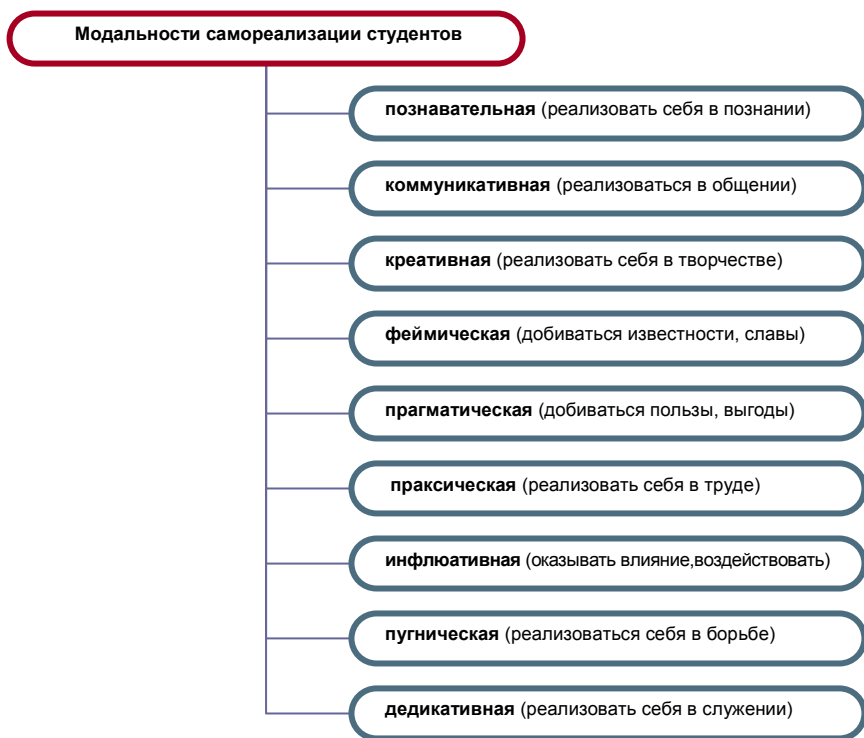


Рис. 6.1. Модальные признаки самореализации студентов в вузовской подготовке

В исследовании были выявлены также и другие виды модальностей самореализации студентов, такие как, например, *героическая*, *романтическая*, а также *виктимная* и другие. Однако, эти разновидности не получили серьезной репрезентации в нашем исследовании, поскольку не связывались в отве-

тах студентов с образовательной практикой и относились большей частью к личной жизни, отношенческо-бытовой сфере и пр.

В деле применения информационных технологий в вузе важно учитывать и понимать ведущие атрибуты и модальности самореализации студентов, поскольку они открывают те невидимые внутренние направления развития и формы приложения данных технологий с точки зрения активизации и фасилитации личностных путей и способов освоения содержания подготовки и опыта культуры в вузовском обучении.

Основные функции информационных технологий в высшей школе. Обозначенные атрибутивные и модальные признаки самореализации студентов носят условное, ориентировочное значение и могут значительно различаться в зависимости от особенностей построения образовательной практики и личностных характеристик студентов.

Вместе с тем, для внедрения информационных технологий в образовательный процесс мы считаем важным учитывать данные признаки, поскольку это внедрение должно носить целостный характер и обеспечивать реальный выход образовательной системы высшей школы к проектированию и реализации индивидуальной траектории обучения. Для успешного достижения этой задачи мы считаем необходимым определить и активизировать соответствующие функции применения информационных технологий в высшей школе.

Очевидно, что современные информационные технологии не могут напрямую переноситься и встраиваться в образовательный процесс. Более того, не все из них и не всегда могут использоваться в обучении. Для их применения в образовании они должны пройти через некий «психолого-педагогический фильтр», под которым мы понимаем развертывание совокупности определенных функций. На базе реализации данных функций может создаваться личностно-развивающая информационно-образовательная среда, которая настраивает студентов на самореализацию в обучении и открывает значительные возможности для успешного освоения выбранной специальности.

Несмотря на то, что в современной литературе и исследованиях доминирует убеждение в больших преимуществах и возможностях новейших информационных технологий в образовании, вопрос о том, в чем состоят эти преимущества с точки зрения реального обеспечения развития личности в образовательном процессе остается открытым. Техническая сторона применения ИКТ в обучении действительно достаточно хорошо описана и разработана, в отличие от дидактической и психолого-педагогической. К настоящему времени еще нет четко артикулированных представлений о предназначении и роли ИКТ в деле формирования устойчивых полноценных знаний и компетенций студентов, продуктивных способов познавательных и творческих действий [19].

На основе обобщения существующих практик и подходов к внедрению современных ИКТ в образовательный процесс мы предприняли попытку каталогизации и последующей классификации их функций с точки зрения влияния на важнейшие структуры познавательно-учебной деятельности студентов. Данная классификация представлена в виде двухконтурной модели, которая в схематическом виде отражена на рисунке 6.2.

Как показано на рисунке 6.2, совокупность возможностей современных ИКТ в развитии студентов может быть представлена в рамках двух групп контуров функций – актуальном и латентном.

Рассмотрим кратко каждый из контуров, составляющих данную модель.

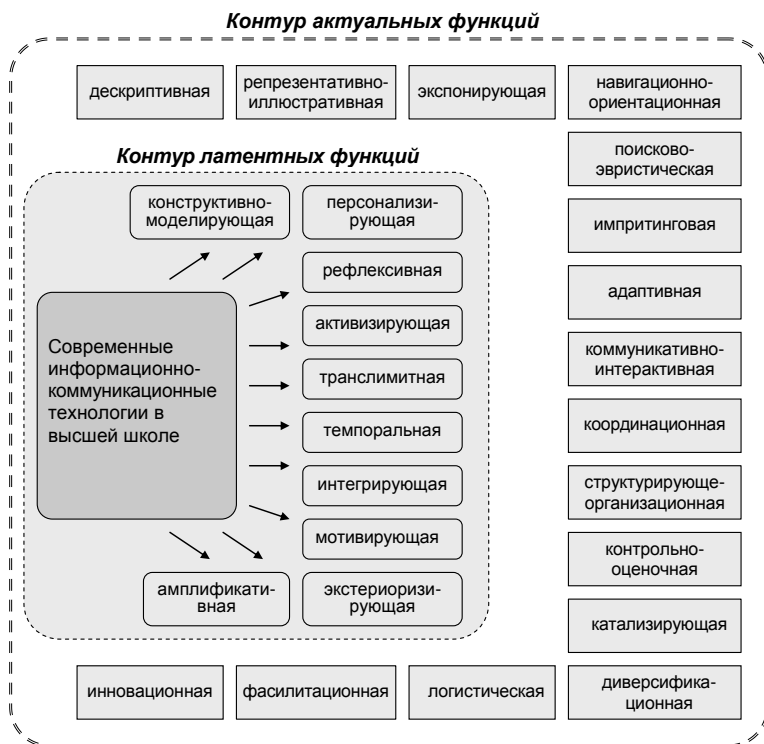


Рис. 6.2. Двухконтурная структура функций информационных технологий по обеспечению самореализации студентов в вузовском обучении

Первый контур составляет совокупность **актуальных функций** современных ИКТ в образовании. Данная группа функций ИКТ носит очевидный, явный характер, который как бы лежит на поверхности и связан непосредственно с влиянием данных технологий на повышение эффективности

обучающего процесса. Эти функции могут быть напрямую задействованы и применены в образовательном процессе в целях повышения качества подготовки и самореализации студентов. В состав актуального контура входят следующие функции ИКТ.

Дескриптивная функция современных ИКТ заключается в возможности более полного, емкого, разнообразного, полимодального описания учебного материала и содержания обучения для его усвоения студентами в процессе подготовки. Применение ИКТ в обучении позволяет прибегать к различным формам дескрипции материала, не только вербальным, но и во многом к визуальным, динамически развернутым.

Репрезентативно-иллюстративная функция непосредственно связана с предыдущей функцией и означает способ представления содержания обучения в виде разнообразных иллюстративно-репродуктивных моделей, которые могут быть созданы на базе современных ИКТ, значительно обогащая и расширяя возможности восприятия и усвоения студентами необходимого материала, сокращая при этом временные и человеческие затраты в обучении.

Экспонирующая функция современных ИКТ тесно сопряжена с дескриптивной и репрезентативной, и отражает непосредственно возможность целостного, аутентичного предъявления учебного материала в режиме выставочно-экспозиционного изучения, возможность которого обеспечивается применением виртуальной реальности, 3-D форматов и других новейших информационных технологий.

Навигационно-ориентационная функция ИКТ заключается в осуществлении полномерной ориентационной деятельности по нахождению студентами оптимального маршрута обращения и траектории продвижения в информационных потоках и сетях Интернет для получения необходимых сведений и информации в учебно-познавательных целях.

Поисково-эвристическая функция вытекает и связывается с навигационной, означая возможность быстрого и всестороннего поиска необходимой информации, а также открытие при помощи ИКТ новых связей и отношений в информационном пространстве, переход от неизвестного к известному.

Импринтиговая функция современных ИКТ означает наличие возможности целостного и яркого информационного воздействия по формированию четких, устойчивых образов и образцов без предварительной подготовки студентов, когда нужная информация запечатлется в готовом виде с минимальными усилиями со стороны обучаемых.

Адаптивная функция отражает повышенную гибкость и аккомодационные возможности современных ИКТ по приспособлению и прилаживанию своих процедур, опций, интерфейсных платформ и пр. к различным запросам и образовательным потребностям обучаемых.

Коммуникативно-интерактивная функция – одна из главных функций современных ИКТ, которая заключается в осуществлении широкого и раз-

ветвленного спектра контактов и взаимодействий обучаемых и обучающих субъектов в информационно-образовательной среде в рамках различных форматов и связей, а также обеспечении различных уровней и режимов межличностных коммуникаций в образовательно-профессиональных целях.

Координационная функция означает возможность управления и согласования различных информационных потоков и сведений в логике образовательного обращения при помощи современных ИКТ, а также согласование собственных действий в информационной среде с действиями других субъектов в рамках решения учебно-образовательных задач.

Структурно-организационная функция ИКТ сопряжена с предыдущей и подразумевает возможность структурирования и организации разнообразной, разрозненной и несвязной информации из различных источников и ресурсов в доступный образовательный конструкт для его освоения и использования в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Контрольно-оценочная функция современных ИКТ состоит в обеспечении расширенного по параметрам и непрерывного по времени процесса контроля и мониторинга выполнения учебно-познавательных и других действий обучаемыми, а также возможности их самоконтроля и отслеживания правильности выполнения учебно-образовательных задач.

Катализирующая функция отражает общую способность современных ИКТ в образовании, состоящую в усилении и углублении обучающе-информационного воздействия на студентов, а также убыстрении всех циклов и процедур работы с информацией.

Диверсификационная функция означает придание необходимого разнообразия путей, режимов, методов, форматов и механизмов получения образовательных услуг студентами при помощи современных ИКТ в вузовской подготовке.

Логистическая функция представляет собственно обеспечение обучаемых необходимой информацией по ходу образовательного процесса при помощи современных ИКТ, включающую налаживание каналов передачи, доставку, транспортировку, накопление, распределение, сортировку и предъявление нужных сведений и всего информационно-обучающего массива данных в рамках образовательно-профессиональных задач.

Фасилитационная функция современных ИКТ (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать) складывается как производная от всех выше описанных функций и заключается в значительном облегчении и разгрузке как преподавательской, так и учебной деятельности студентов при помощи данного рода технологий.

Инновационная функция современных ИКТ выражается в обогащении и обновлении образовательного процесса посредством внедрения новых методов и способов обеспечения учебно-профессиональной подготовки, в приобщении студентов к научно-инновационной деятельности, а также об-

новлении всей конфигурации и пространства информационного взаимодействия в высшей школе.

Второй контур представленной модели составляет группа **латентных функций** ИКТ в высшем образовании (см. рис. 6.2). Данные функции носят скрытый неочевидный характер и требуют большего участия субъектов образовательной деятельности для их активизации в плане повышения качества подготовки и возможностей самореализации в вузовском обучении. Состав потенциального контура образуют следующие функции ИКТ.

Конструктивно-моделирующая функция современных ИКТ в образовании выражается в расширении возможностей строить на их базе различные информационные модели, проекты и другие информационные конструкции, способствующие более качественной подаче содержания обучения, эффективному выполнению студентами различного рода учебных заданий и научной работы в вузе.

Функция персонализации отражает возможность осуществления личностно подхода в обучении на базе современных ИКТ, учитывающего индивидуальные особенности студентов, их способности, предпочтения и ожидания, кроме того посредством применения ИКТ в образовании открывается реальная перспектива построения индивидуальной траектории подготовки студента, обеспечения подходящего режима, формата и методики подготовки.

Рефлексивная функция основывается на предоставлении обучаемым посредством современных ИКТ широкого спектра всевозможной обратной связи о ходе, качестве и результативности их продвижения в процессе освоения курса обучения, профессиональной и научной деятельности.

Активизирующая функция непосредственно сопрягается с предыдущей функцией и означает возможность повышения при помощи ИКТ значимых с точки зрения подготовки и самореализации студентов сторон и аспектов их обучения и жизнедеятельности в вузе, возможность их социального самоутверждения, раскрытия индивидуальных качеств и способностей в процессе вузовской подготовки.

Транслимитивная функция современных ИКТ в образовании выражает их уникальную способность преодолевать пространственные ограничения для осуществления образовательного процесса. На базе ИКТ открывается реальная возможность раздвинуть образовательное пространство и вывести обучающий процесс за дискретные рамки аудиторных занятий. Кроме того, посредством ИКТ возникает возможность трансграничного общения преподавателей студентов разных стран и континентов, что обеспечивает открытый режим подготовки в условиях глобализации.

Темпоральная функция применения ИКТ заключается в изменении временных рамок образовательного процесса за счет обучающе-коммуникационных возможностей новых технологий дистанционного образования, эти технологии высвобождают временной ресурс для проведения более углубленной и непрерывной подготовки студентов.

Интегрирующая функция означает возможность использования современных ИКТ для обеспечения широкого включения обучаемых с различными образовательными потребностями, в том числе и с ограниченными возможностями, в общее пространство профессиональной вузовской подготовки.

Мотивирующая функция означает усиление учебной мотивации студентов за счет грамотного применения современных ИКТ в образовании, раскрытия их актуальных и потенциальных возможностей, представленных выше. Использование ИКТ в обучении повышает желание и энтузиазм студентов, которые получают для себя новые перспективы и шансы самореализации.

Экстериоризирующая функция современных ИКТ в образовании заключается в активизации внутренних ресурсов и сущностных сил обучаемых, в возможности их разностороннего проявления в обучении за счет технологий самостоятельного конструирования и проектирования элементов своей деятельности в ходе вузовской подготовки.

Ампликативная функция применения ИКТ в высшей школе (от англ. amplification – увеличение) заключается в общем усилении обучающего эффекта вузовского образования за счет расширения диапазона возможностей успешного освоения курса обучения и самореализации студентов.

Обсуждение результатов

Представленная выше совокупность актуальных и потенциальных функций современных информационно-коммуникационных технологий направлена на обеспечение разносторонней самореализации студентов, охватывающей различные виды показанных нами модальностей (познавательная, коммуникативная, креативная, прагматическая, практическая и др.). Вместе с тем, успешное развертывание данных функций информационных технологий, как и любого обучающего средства, в полной мере достигается в том случае, если они применяются в логике *личностного измерения* практики вузовской подготовки. Сами по себе эти технологии не являются панацеей от всех бед в сфере образования, а их внедрение в высшую школу сопровождается своими трудностями.

Личностное измерение информационных технологий в высшей школе. Личностное измерение, в отличие от других смыслов вузовской подготовки (профессиональных, статусно-карьерных, научных, социализирующих и пр.), представляется как совокупность ценностей и приоритетов личностного развития студентов в образовательном процессе. Оно направлено на обеспечение полноценного самоопределения и самосознания, на расширение сферы компетентностей студентов, развитие их внутренней ответственности и субъектной позиции в ходе вузовской подготовки [10].

Широкое внедрение ИКТ в логику личностного измерения образования должно способствовать самореализации не только студентов, но также и вузовских преподавателей. Применение этих технологий может содейство-

вать делу информационной «расчистки» и высвобождения педагогических ресурсов для налаживания межличностного педагогического общения и взаимодействия педагогов и студентов как субъектов образовательного процесса [11]. Не секрет, что современная практика вузовского обучения отличается беднотой и неразвитостью образовательных коммуникаций. В действительности общение преподавателя и студентов весьма ограничено и носит формально-ролевой характер во время групповых занятий, беглых консультаций, сдачи зачетов и экзаменов. Если посмотреть на вузовское образование глазами студента, то в лучшем случае можно насчитать лишь единичные эпизоды реального диалога, подлинного взаимодействия и встречи с преподавателем в форме живого личностного общения, когда возникает контакт сознаний, мыслей, обмен опытом и позициями [5]. Мы особо подчеркиваем именно момент встречи, которая должна быть педагогически подготовлена, к которой должен быть подготовлен как студент, так и преподаватель. Между тем, на практике большая часть студентов и преподавателей так и не могут встретиться в личностном общении, блуждая в «потемках потоочно-курсовой системы» подготовки.

Информационные технологии должны облегчить труд преподавателя за счет безболезненной передачи им функций информационного обеспечения обучения. Так сложилось исторически, что в условиях традиционного обучения большая часть труда преподавателя, его усилий и времени занимает информативная работа. По сути, преподаватель в аудитории выполняет роль «живого монитора» перед глазами студентов. Так, например, в ходе обычной лекции преподаватель излагает новый материал, объясняет, рассказывает, показывает, информирует, приводит примеры, добивается внимания, дисциплины и т.д. И это требует немалого мастерства, искусства и психических затрат. Широкая практика обучения в нашей стране во многом продолжает основываться на теоретических представлениях объяснительно-иллюстративного подхода, при котором схема обучения сводится к трем основным звеньям: изложение материала, закрепление и контроль [7].

Вместе с тем, внедрение в обучение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет с гораздо большей эффективностью, развернутостью, скоростью, масштабом и глубиной проводить ту же работу объяснительно-иллюстративного порядка. Так, возможности систем Мультимедиа позволяют интегрировано представлять на экране компьютера любую аудиовизуальную информацию в различной форме (видеофильм, текст, графика, анимация, мультипликация, слайды, музыка и т.д.), реализуя интерактивный диалог пользователя с системой. При этом система обеспечивает возможность выбора по результатам анализа действий пользователя нужную линию развития представляемого сюжета или ситуации [6].

Современные информационные технологии могут значительно разгрузить труд преподавателя, а если учесть, что определенные функции ИКТ

могут выполнить более эффективно, чем преподаватель, то для него эти технологии должны стать просто незаменимым профессиональным средством. По сути, с приходом ИКТ в вуз у преподавателя появляется реальный шанс перестать быть информатором и стать действительно педагогом, то есть посвятить свои усилия собственно функциям обучения, воспитания и развития студентов [11]. Стоит также особо отметить, что освобождение преподавателя посредством компьютеризации от «оков информативного обслуживания» открывает реальные перспективы решения проблем *дифференциации* и *индивидуализации* обучения, *персонификации* образовательного процесса и осуществления *личностного подхода* [18].

В условиях традиционной предметно-курсовой системы эти задачи фактически находятся за гранью педагогических возможностей преподавателя, и камнем преткновения здесь как раз выступает его полная поглощённость объяснительно-иллюстративной, информационно-сообщающей работой. Главная причина такого положения – сохранение поточно-курсовой системы с её непреодолимыми барьерами для развернутой педагогической деятельности.

Информатизация обучения может существенно снизить отмеченные барьеры за счёт внутренней перестройки содержания, режима, способа и конфигурации взаимодействия в учебном процессе [11]. Речь идёт о постепенном преодолении объяснительно-иллюстративной доминанты. Как показывает практика, современные информационные технологии позволяют значительно раздвинуть дидактическое пространство и временные рамки учебного занятия за счёт, например, интенсификации информативно-сообщающей его части в режиме адресного включения каждого студента с высвобождением преподавателя для выполнения им функций постановщика учебных задач, педагогического мониторинга, смысловой корректировки и т.п. И это далеко не все возможности преобразования учебного процесса, которые открываются с применением современных ИКТ.

Как показывает практика, известные трудности и проблемы применения современных ИКТ в образовании возникают в том случае, если их внедрение в учебный процесс не вызывает изменений в самой философии и парадигме обучения [6]. В этой парадигме новые знания добываются и постигаются студентами в процессе педагогического общения и взаимодействия, опираясь на возможности информационных технологий обеспечить их нужной учебной информацией. Вместе с тем, информатизация высшей школы уже не может осуществляться в узко техническом формате и полагает выход к новой задаче: от индивидуализации обучения к персонификации образования и личностно-партнерской системе подготовки. В этой связи, развитие современных ИКТ в высшей школе полагает не только иную философию и логику обращения и оперирования с информацией, составляющей содержание обучения, но и иную модель общения в вузе.

В организационно-дидактическом отношении главное отличие заключается в том, что в новой парадигме вся необходимая учебная информация представляется в открытом, развернутом виде и выдается студентам перед изучением курса, а не по ходу его освоения в дозированно- пошаговых порциях. Равный доступ к информации как преподавателей, так и студентов позволяет обеспечить их партнерские, субъект- субъектные отношения в приобщении к знанию, вывести их к реальному диалогу, к обмену обобщенными способами деятельности, смыслами и ценностями.

Грамотное применение современных ИКТ способно качественно изменить сам характер преподавательского труда, перестроить его содержание, режим, ритм, технологию и философию в целом. Впервые в истории образования открывается перспектива передачи некоторых технически-обучающих функций от преподавателя информационным технологиям, а именно функцию информационного обеспечения. Высвобождающийся таким образом человеческий ресурс может быть направлен на усиление собственно педагогической и воспитательной роли преподавателя.

Выводы

Представленная в исследовании персонцентрическая основа применения современных информационных технологий в вузовской подготовке базируется на учете и активизации определенных психологических параметров успешной самореализации студентов. В качестве таких параметров выступают атрибутивные признаки и модальности самореализации, которые служат нормативно-целевыми ориентирами развертывания основных функций информационных технологий, в частности актуальных и латентных функций. Очевидно, что внедрение новейших технологий в образование еще не гарантирует достижение этих функций автоматически, и требует значительных усилий и грамотности со стороны самих участников образовательного процесса, которые сознательно реализуют партнерскую субъект- субъектную модель подготовки. В этом случае применение современных информационных технологий может привести к прогрессу в подготовке, а их описанные функции могут выступать в качестве психолого-педагогических критериев эффективности использования данных технологий в высшей школе.

Библиографический список к главе 6

1. Данакин Н.С., Шутенко А.И. Образовательные инновации как фактор повышения конкурентоспособности современного вуза // *European Social Science Journal*. – 2015. – № 4. – С. 114-118.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. / Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

3. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд.; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Меламуд В.Э. Информатизация образования как условие его модернизации. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 464 с.
5. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
7. Ситаров В.А. Электронные формы учебников в образовательном пространстве // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 3. – С. 30-39.
8. Ситаров В.А., Шутенко А.И. Прескриптивная модель применения современных информационных технологий в высшей школе // Вопросы новой экономики. – 2015. – № 4 (36). – С. 101-107.
9. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34-39.
10. Шутенко А.И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 80-86.
11. Шутенко А.И. Личностное измерение как императив информатизации образования в высшей школе // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 10. – С. 35-39.
12. Шутенко А.И. Социокультурные измерения образовательного процесса в высшей школе // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 7. – С. 36-40.
13. Bates A.W. Outlook for Online Learning and Distance Education. 2011. Contact North, Ontario, Canada. – URL: [http://search.contactnorth.ca/en/data/files/download/Jan2011/2011 %20Outlook.pdf](http://search.contactnorth.ca/en/data/files/download/Jan2011/2011%20Outlook.pdf) [Accessed 17 November 2011].
14. Carstens R., Pelgrum W.J. (Eds.). Second Information Technology in Education study. SITES 2006 Technical Report. 2009. Amsterdam: the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 188 p.
15. Catts R., Lau J. Towards Information Literacy Indicators: Conceptual framework paper. 2008. Paris: UNESCO. 46 p.
16. Daniel S.J. ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief. 2012. Moscow. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. URL: <http://iite.unesco.org/publications/3214713/> (дата обращения: 20.06.2013).
17. Gewirth A. Self-Fulfillment. 1998. New Jersey: Princeton University Press. 248 p.
18. Izmestiev D. Personalized learning: A new ICT-enabled education approach: Policy Brief, March. 2012. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 12 p.

19. Law N., Pelgrum W.J., Plomp T. (Eds.). Pedagogical practices and ICT use around the world: Findings from an international comparative study (CERC Studies in Comparative Education). 2008. Hong Kong/Dordrecht: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer. P. 16-37.

20. Rab A. (Ed.). Information Society Policies: Annual world report. 2009. Paris: UNESCO. 61 p.

21. Scheuermann F., Pedró F. (Ed.). Assessing the Effects of ICT in Education: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons. 2009. OECD. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 217 p.

22. Shutenko E.N. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. 214. (5). P. 325-331.

23. Voogt J., Pelgrum H. ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*. 2005. 1(2). P. 157-175.

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**7.1. Система формирования организационно-управленческой
компетентности будущих менеджеров образования
в условиях педагогического вуза**

Институциональная реформа образования, учитывая необходимость общества в специалистах, обладающих компетенциями в управлении образованием, ставит перед педагогическими вузами новые задачи и ориентиры.

Как отмечает А.А. Симонова, в процессе реформирования и модернизирования отечественного образования чрезвычайную актуальность на всех уровнях образовательной системы приобрели вопросы управления – от управления системой образования страны в целом до управления конкретным процессом обучения и воспитания индивида [11, с. 3].

Модернизация системы образования способствовала изменению условий деятельности образовательной организации, которые определили современные управленческие функции и направления деятельности образовательной организации, выделив владение профессиональной компетентностью как одну из важнейших составляющих деятельности менеджера образования.

Современный менеджер образования для создания условий, благоприятных для достижения целей организации в области организационно-управленческой деятельности наряду с общепрофессиональными задачами должен разрабатывать и реализовывать защиту прав работников образовательной организации, модели деятельности организации, стратегии и планы развития образовательной организации, эффективно управлять мотивацией педагогов.

По мнению Д.И. Авраменко, к фигуре менеджера образования как ключевой проявляется интерес по ряду позиций, отмечая возрастание его роли в инновационном образовательном пространстве недостаточной изученностью особенностей данной профессиональной деятельности, дефицитом технологий целенаправленного развития личного мастерства менеджера в образовательной сфере [1, с. 22].

Реализовать поставленные задачи возможно при подготовке магистров в педагогическом вузе при формировании компетенций, в том числе и организационно-управленческих.

Организационно-управленческие компетенции формируются при подготовке магистров к организационно-управленческой деятельности, сочетающей комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение его эффективности.

Вопросы формирования организационно-управленческой компетенции рассматриваются в работах К.А. Баженовой, А.Э.Исмаилова, Л.В. Львова, Т.А. Петровой, Н.А. Ран, А.Е. Шастиной.

Организационно-управленческая компетентность, по нашему мнению, представляет собой совокупность организационной и управленческой компетенций, коммуникативной компетенции и компетенции мотивации, и позволяет выполнять профессиональные действия по управлению и организации в конкретных условиях функционирования образовательных систем.

Процесс формирования организационно-управленческой компетентности требует использования совокупности форм, методов обучения, следовательно, применения технологии, как алгоритма процесса формирования организационно-управленческой компетентности магистрантов.

Технология – как

- оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир);
- процесс, обеспечивающий достижение запланированных результатов (А.А. Ярулов);
- содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);
- продуманная во всех деталях модель совместной деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учителя и учащихся (В.П. Монахов).

Технология, с формально-описательной позиции представляется моделью, описанием целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов.

В нашем понимании технология является содержательным обобщением соединяющим смыслы определений различных авторов, а в исследовании является реализация созданной нами модели, содержащей цели, методы и средства, достижения планируемых результатов.

Таким образом, педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у магистров представляет собой алгоритм по реализации разработанной нами интегративно-дифференцированной модели в практику педагогического вуза.

Спроектированная нами интегративно-дифференцированная модель, представляет схематично процесс обучения магистров, содержание которого отражено в этапах организации интегративно-дифференцированного формирования организационно-управленческой компетентности магистров и в соответствии с поэтапным становлением личности магистранта в процессе обучения.

Интегративно-дифференцированная модель формирования организационно-управленческой компетентности будущего менеджера образования по нашему мнению, отражает механизм, обеспечивающий динамику интегративного развития и приводящий к качественно новым образовательно-развивающим эффектам.

При этом под интегративным развитием мы будем понимать процесс организации обучения при подготовке будущего менеджера образования в педагогическом вузе, при котором идет развитие организационной, управленческой, коммуникативной и мотивационной компетенций, результатом которого является организационно-управленческая компетентность.

Дифференциацию (разделение, расслоение целого на части), как способ вариативности обучения, мы рассматриваем как разделение содержания, форм и методов.

В основе интегративно-дифференцированной модели формирования организационно-управленческой компетентности в магистратуре нами выделены этапы профессионального становления личности студентов: самопознание, самоопределение, готовность.

Обучение в магистратуре является продолжением получения образования после бакалавриата, у большинства студентов имеется опыт профессиональной деятельности, что дает возможность в процессе самопознания продолжить формирование культурных запросов студентов. Сегодняшнее время в современных социально-экономических условиях требует постоянного приложения усилий в самосовершенствовании, в профессиональном росте, что требует умений управлять собой, использовать творческие возможности, а значит уметь правильно пользоваться техниками саморегулирования, знать свои способности, иметь адекватную самооценку – уметь себя самопознавать. Самопознание – это процесс оценки человеком самого себя.

Образовательный процесс в магистратуре создает условия для совершенствования самопознания студентом, на его самоопределение и создание условий для реализации внутренних возможностей и способностей, реализации потенциала личности (самореализации).

Профессиональное самоопределение студентов при обучении в магистратуре проявляется в укреплении мотивов к профессиональной деятельности.

Самоопределение у Л.И. Божович это «выбор будущего пути», «поиск целей и смысла своего существования», «потребность нахождения своего места в жизни» [2].

Рубинштейн С.Л. выделяет в самопределении две характеристики самопознание (осознание своих внутренних свойств, определение жизненных принципов, целей, ценностей) и верность себе (сохранение и по возможности отстаивание этих принципов, целей, ценностей) [9].

На этапе готовности в полной мере реализуется профессиональная направленность личности студента, определяемая в выборе места практики, конкретизации научно-исследовательской работы, в соответствии с потребностями и профессиональными запросами, выборе рецензентов и др.

Поэтапное становление личности магистра при формировании организационно-управленческой компетентности основывается на методологических подходах.

Таблица 7.1

Методологические подходы к моделированию формирования организационно-управленческой компетентности будущего менеджера образования в педагогическом вузе

Название подхода	Функциональные возможности подхода
Системный подход	Ориентирует на моделирование формирования организационно-управленческой компетентности как системы, на основе педагогических парадигм и философии личности
Компетентностный подход	Позволяет выявить содержание формируемой организационно-управленческой компетенции, описать структуру и ожидаемый результат
Деятельностный подход	Определяет позицию обучающегося как субъекта познания, общения, творчества
Интегративно-дифференцированный подход	Реализация идей взаимодействия интеграции и дифференциации педагогического и психологического аспектов в модели формирования организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования
Личностно-ориентированный подход	Ориентирование на развитие личности в процессе обучения

Для нашего исследования важным является взаимосвязь вышеуказанных подходов, их комплиментарность (дополнительность), взаимоинтеграция, что обеспечивает наибольшую эффективность при решении поставленных.

Разработанная нами интегративно-дифференцированная модель содержит следующие этапы формирования организационно-управленческой компетентности у магистрантов.

Организационно-целевой этап – определение подходов и принципов, структуры организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования при подготовке в магистратуре.

Одним из теоретических оснований является культурологическое основание формирования будущего менеджера как компетентного, обладающего ценностным отношением к профессиональному взаимодействию.

Процессуально-деятельностный – реализация направлений подготовки на каждом этапе становления личности магистранта (теоретическое, прак-

тическое, научно-исследовательское и культурологическое) по формированию организационно-управленческой компетентности.

Диагностический – определение показателей и методов сформированности организационно-управленческой компетентности.

Таким образом, для достижения цели нашего исследования «формирование организационно-управленческой компетентности», мы выявили основной состав организационно-управленческой компетентности магистрантов (организационная, управленческая, коммуникативная, мотивационная компетенции), определили подходы.

Внедрение вышеперечисленных подходов в подготовку магистров к организационно-управленческой деятельности дает целенаправленное воздействие на формирование потребностей и мотивов личности, представление достаточных возможностей для удовлетворения познавательных потребностей, проявления индивидуальности, развитию корпоративной культуры магистров. При этом культурологическая направленность принижает все направления подготовки магистров. Подходы реализуются по направлениям, определяемых в интегративно-дифференцированной модели формирования организационно-управленческой компетентности: этапы становления личности и этапы формирования организационно-управленческой компетентности, при интеграции и дифференциации образовательного процесса.

Таким образом, реализация интегративно-дифференцированной модели при подготовке магистрантов в педагогическом вузе, строится на усложнении технологий, форм и методов.

Выбор образовательных технологий осуществляется в соответствии с целями и спецификой содержания обучения, составом и уровнем развития обучающихся, уровнем технической оснащенности учебного процесса [5, с. 17].

Таким образом, технология формирования организационно-управленческой компетентности магистров при подготовке будущих менеджеров образования в педагогическом вузе построена с учетом имеющихся материально-технических и кадровых условий, психолого-педагогических особенностей магистрантов, уровня подготовки студентов и направлена на достижение поставленной цели.

Обучение в магистратуре призвано обеспечить качество профессионального и личностного развития личности студента, с учетом его личной активности, что проявляется в его деятельности.

Вслед за А.В. Запесоцким мы считаем, деятельность формирует тот тип личности, который наилучшим образом отвечает требованиям среды и, что личность максимально используя личностные ресурсы должна искать способы решения в различных обстоятельствах, что «деятельность одновременно является и средством вхождения в социум, культуру и способом самореализации субъекта» [4, с. 222].

Таблица 7.2

**Образовательные технологии по направлениям подготовки
на этапах становления личности магистра при формировании
организационно-управленческих компетенций**

Направления подготовки	Этапы становления личности компоненты организационно-управленческой компетенции	Образовательные технологии, формы, методы
Самопознание		
Теоретическое	Готовность и способность решать управленческие задачи. Способность и готовность создавать условия для эффективной работы организации.	Лекционные (лекция-презентация, постановка проблемы, лекция-дискуссия) и семинарские (тренинг, кейс, деловая игра), курс «Риск-менеджмент в образовании», «Психология управления», творческие и проблемные задания для самостоятельной работы магистров
Практическое	Способность мотивировать членов коллектива к продуктивной деятельности.	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта управленческой деятельности
Научно-исследовательское	Способность вести переговоры, поддерживать деловые контакты	Написание эссе, диалогическое взаимодействие между магистрами и преподавателем, участие в научно-практических конференциях
Культурологическое		
Самоопределение		
Теоретическое	Способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности.	Лекции (лекция-презентация, постановка проблемы, лекция-дискуссия) и семинарские занятия, (тренинг, кейс, деловая игра) творческие и проблемные задания для самостоятельной работы магистров, курс «Риск-менеджмент в образовании», «Психология управления»
Практическое	Способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безопасности	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта культурно-просветительской деятельности
Научно-исследовательское		Написание эссе, участие в научно-практических конференциях, написание статей
Культурологическое		Участие в мероприятиях кафедры, института, участие в внутри институтских конкурсах
Готовность		
Теоретическое	Способность проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска.	Лекции (лекция-презентация, постановка проблемы, лекция-дискуссия, лекция-конференция) и семинарские занятия (тренинг, кейс, деловая игра) творческие и проблемные задания для самостоятельной работы магистров, курс «Риск-менеджмент в образовании», «Психология управления»
Практическое	Способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безопасности	Преддипломная практика для выполнения выпускной квалификационной работы, встречи с работниками министерств и ведомств
Научно-исследовательское		Научно-исследовательская работа, мастер-классы по решению профессиональных задач, участие

Окончание таблицы 7.2

Направления подготовки	Этапы становления личности компоненты организационно-управленческой компетенции	Образовательные технологии, формы, методы
		в научно-практических конференциях, написание статей, разработка проектов для участия в конкурсах и грантах, участие в профессиональных конкурсах
Культурологическое		Участие в конкурсах студенческих работ, участие в проведении мероприятий кафедры, защиты магистерской диссертации, организация внеучебных мероприятий, организация и реализация проектов

Следовательно, теоретическое направление подразумевает изучение теоретических основ для развития личности, в том числе философского, культурологического, управленческого аспектов формирования организационно-управленческой компетентности у магистрантов.

7.2. Реализация содержательно-технологического обеспечения формирования организационно-управленческой компетентности при подготовке магистров в педагогическом вузе

Как мы уже выяснили ранее [10], дисциплины базовой части не обеспечивают в должной степени формирования организационно-управленческой компетентности, что требует при подготовке будущих менеджеров образования, а значит, требуется введение новых дисциплин, направленных на формирование организационно-управленческих компетенций.

Учитывая сложность и многоплановость сегодняшней управленческой деятельности, количество предъявляемых требований к современному менеджеру, количество направлений современного менеджмента, целесообразно ведения новых дисциплин в подготовку менеджеров образования.

В учебном плане подготовки магистрантов помимо «Менеджмента» и «Управление инновациями в образовании» и др., введены «Психология управления», «Маркетинг в образовании», «Риск-менеджмент в образовании», которые уделяют формированию организационно-управленческих компетенций у студентов повышенное внимание.

В процессе освоения дисциплин, используем существенно значимую для нас технологию контекстного обучения (А.А. Вербицкий), как интеграции различных видов деятельности студента при создании условий максимально приближенным к реальным.

В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов на профессиональные [3, с. 129].

Применение технологии контекстного обучения в рамках предмета «Риск-менеджмент в образовании» направлено на развитие профессионально и лично значимых компонентов организационно-управленческой компетентности магистров.

Лекции в традиционном понимании практически не ведутся, каждая лекция является по сути проблемной. Вслед за А.А. Вербицким, мы считаем, что при отборе содержания нужно руководствоваться не только данными науки, но и выполняемыми человеком, профессиональными функциями, задачами, проблемами [3], что является особо актуальным при подготовке магистров (большинство имеют опыт профессиональной деятельности).

В контекстном обучении, отмечает А.А. Вербицкий, внутренний контекст (мир человека) накладывается на внешний (образовательную среду) и наоборот, пропускает внешние влияния и включает их в структуру своего наличного опыта, происходит понимание учебного материала. «Это означает, что студент усваивает закреплённые в культуре объективные значения на уровне личностных смыслов, т.е. в форме полноценного знания [3, с. 140].

Одним из важнейших методических компонентов в контекстном обучении является игра.

Игровая деятельность в процессе обучения, по мнению многих авторов, способствует развитию профессионального и творческого мышления, профессиональной мотивации, формирует профессиональные навыки и умения.

Проведение деловой игры в рамках выделенного предмета, даёт возможность интеграции профессиональной деятельности в образовательный процесс посредством введения студентами реальных профессиональных ситуаций, проблем и решение их средствами изучаемого предмета.

Так, например, проведение деловой игры с магистрами по составлению матрицы рисков образовательной организации, показывает, что студенты проявляют высокую активность, так как заинтересованы в решении проблемы (выбор цели, которая является для них не абстрактно заданной преподавателем, а тем, что требует сегодняшнего разрешения).

В процессе игры у обучающихся формируются и развиваются все выделенные нами компоненты организационно-управленческой компетентности:

1. Мотивационный, как желание получить ответы на профессиональные вопросы собственной профессиональной деятельности, если не работающий магистр, то повышение привлекательности профессии.
2. Коммуникативный, как возможность проявления себя в процессе межличностного общения, совершенствования социально-коммуникативных навыков.

3. Организационный, как целеустремленность, организаторские способности, лидерские качества.
4. Управленческий, как активность, нацеленность на результат, сбор и обработка информации, выстраивание деловых отношений, разрешение конфликтных ситуаций.

В результате высокая вовлеченность студентов в игровой процесс, активное обсуждение результатов, а главное безотлагательное введение в практику профессиональной деятельности результатов обучения.

Проведение деловой игры способствует развитию магистранта как работе в рамках совместной деятельности, так в индивидуальном развитии.

1. Деловая игра «Матрица рисков образовательной организации».

Таблица 7.3

Этапы игры	Операции	Дифференциация	Интеграция
Подготовительный 10 мин.	– деление на команды (если есть возможность); – выбор типа образовательной организации (в зависимости от интересов обучающихся)	по желанию самостоятельная деятельность	организация обучения совместная деятельность педагога с обучающимися
Основной этап 20 мин. 10 мин. 15 мин.	– выделение рисков образовательной организации; – ранжирование рисков; – определение основных рисков; – заполнение матрицы рисков	возможность самостоятельного выбора количества определяемых рисков с учетом профессиональной деятельности, предложение решений в соответствии с реальной профессиональной ситуацией магистра	Самостоятельная деятельность
Заключительный 15 мин.	обсуждение результатов и выделение основного риска образовательной организации, планирование работы по минимизации рисков	оценивание результатов игры: участниками, преподавателем, обсуждение результатов и их практического применения в профессиональной деятельности	совместная деятельность педагога с обучающимися

Курс «Психология управления», построен на основе культурологического подхода и направлен на формирование качеств конкурентоспособного грамотного современного управленца, организаторских способностей и навыков организационно-управленческой деятельности, формирование положительных качеств личности, развитие интереса к выбранной профессиональной деятельности.

Реализация вышесказанного решается путем интеграции содержания, форм, методов.

Формирование мировоззрения магистров осуществляется посредством обеспечения всестороннего осмысления полученных знаний, глубокого проникновения в смысл изучаемых явлений.

При проведении занятий в рамках дисциплины «Психология управления» особое внимание уделяется такой форме, как тренинг, обеспечивающий формирование организационно-управленческих профессионально-личностных и психологических качеств.

Профессионально-поведенческий тренинг – проигрывание вербальных и невербальных действий необходимых для реализации организационно-управленческих компетенций.

Тренинг эмоционально-речевой сензитивности – отработка коммуникативно-поддерживающего речевого поведения.

В рамках тренинга осуществляется выбор слов и анализ эмоциональных реакций, предотвращающих конфликтные ситуации, трансформация содержания высказывания, посредством замены в нем речевых средств эмоционально нейтральными.

Тестирование проводится магистрами самостоятельно на Портале дистанционного обучения «Мой МПГУ» с использованием системы Moodle, а преподаватель, если требуется, дает разъяснения.

Использование различных тренинговых упражнений и игр в процессе обучения создает возможности для эффективной подготовки магистров к организационно-управленческой деятельности.

Так, например, адаптированное упражнение «Нелепая просьба» [6, с. 141] применяется на занятиях в целях решения конфликтных ситуаций, умения сказать нет, принятия управленческих решений, умения работать в команде, решения практических задач профессиональной деятельности магистрантов и безотлагательное получение возможных результатов принятия решений.

2. Тренинговое упражнение «Нелепая просьба»

Таблица 7.4

Цель: готовность магистранта к профессиональной деятельности.			
Задачи: 1. Поиск эффективных алгоритмов решения профессиональных задач. 2. Дать возможность магистрантам определить свой уровень принятия управленческих решений			
Имитация проблемных ситуаций управленческой деятельности в образовательной организации			
Время на каждый этап: 1 этап, 2 этап, 3 этап – по 15 мин.; 4 этап – до 30 мин.			
Этапы	Роли	Деятельность	Формируемые компетенции
1 этап объединение в команды, постановка проблемы (получение инструкций)	Родители	Заявление	способность проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска;
2 этап смена роли и ин-структирование	Администрация о-бразовательной о-рганизации	Принятие управлен-ческого решения об отказе	способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению;
3 этап смена роли и ин-структирование	Эксперты или руко-водители управле-ния образованием	Заклучение о пра-вомерности отказа	способность проводить экспертизу образо-вательной среды учреждения и определять административные ресурсы развития уч-реждения; готовность использовать современ-ные технологии менеджмента; способность превращать результаты ана-лиза и экспертизы профессиональной дея-тельности в учебно-методические рекомендо-вации.
4 этап рефлексия	Обучающиеся	Обсуждение резуль-татов	способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7).

Выполнение упражнения дает возможность комплексного принятия решения, а проигрывание нескольких ролей в процессе игры позволяет усвоить и рассмотреть процесс принятия решений с различных управленческих позиций.

Оценивание проводится по выделенным нами критериям и балльно-рейтинговой системе.

Метод кейс-стади, позволяющий развивать творческий потенциал, прогрессивный стиль мышления, профессиональную культуру применяется нами при подготовке магистров к организационно-управленческой деятельности.

Магистры позитивно относятся к данному методу, так как его использование является эффективным средством формирования профессиональных качеств, развития коммуникативного потенциала студентов, в развитии опыта принятия решений, действий в новой ситуации.

По мнению многих авторов, кейс является добротным инструментом для выработки управленческих навыков, позволяет оценить уровень развития управленческих навыков у реально работающих магистров.

Выполнение магистрами кейса осуществляется в соответствии с процедурой:

1. Выдача письменного описания для ознакомления участникам, предварительно разделившись на группы.
2. Уточнение и получение дополнительной информации (если требуется) у преподавателя.
3. Решение кейса, время от 10 мин., в зависимости от сложности решаемой проблемы время корректируется.
4. Представление результатов обсуждения, участником или представителем группы и ответы на возникшие вопросы.
5. Обсуждение предложенных вариантов, обобщение полученных результатов.
6. Представление результатов: групповое обсуждение (затруднения, результаты обсуждения), письменный отчет каждого участника.

Производственная практика по получению опыта управленческой деятельности, культурно-просветительской деятельности, преддипломная практика позволяют магистранту обобщить свои знания, умения и навыки.

При этом по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» выделяется организационно-управленческая практика, основной целью которой является закрепление и углубление теоретической подготовки студентов (магистрантов) и приобретение ими практических навыков и компетенций, опыта профессиональной организационно-управленческой деятельности в сфере образования, осуществление студентами самостоятельной управленческой, аналитической и исследовательской деятельности. Обеспечение высокого уровня научно-теоретической подготовки, сбор, анализ и обобщение научного материала или усвоение приемов, методов и способов обработки, представления и интерпретации результатов проведенных практических исследований.

Данный вид практики выполняет функции организационно-управленческой подготовки в части подготовки магистров к написанию магистерской диссертации.

Организационно-управленческая практика направлена на фактическое ознакомление магистров с опытом текущего функционирования образовательных организаций и проведением ею научно-исследовательской работы; с современными информационными технологиями для решения разнообразных задач управления в реальных условиях и др.

Применение полученных знаний магистрами на практике возможно на различных уровнях организационных структур образовательных организаций.

Таблица 7.5

Планируемые результаты прохождения практики.

В результате прохождения практики обучающийся должен:		
знать:	уметь:	владеть:
практическое применение методологии культурно-исторического и деятельностного подходов; практическое применение научно-обоснованных методов и технологий в организационно-управленческой деятельности; особенности применения знаний теоретико-методологических, нормативно-правовых и организационно-управленческих основ организации образовательного процесса и взаимодействия субъектов образовательной среды; актуальные проблемы функционирования и развития единиц образовательных сетей; приемы содержательного взаимодействия с педагогическими кадрами по вопросам обучения и воспитания; методы конструктивного взаимодействия с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем управления образовательной организацией.	выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности; использовать инновационные управленческие технологии в практической деятельности; принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска; выделять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных; разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям с учетом их менталитета и особенностей воспитания и этнокультуры; организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых; проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности; применять организационно-управленческие и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса; применять организационно-управленческие и нормативно-правовые знания в процессе решения профессиональных задач; анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению.	практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний методологией культурно-исторического и деятельностного подходов; методами самосовершенствования и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности; современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации; современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности; технологиями разработки концепции и программы развития учреждения на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг; технологиями организации межпрофессионального взаимодействия специалистов образовательного учреждения; современными технологиями менеджмента.

Научно-исследовательская работа основной задачей, которой является самостоятельная работа магистрантов под научно-методическим руководством преподавателя, и состоит в формировании у студентов основ научно-исследовательской и экспертно-аналитической работы, развитии способности самостоятельного осуществления научно-исследовательской работы, связанной с решением сложных профессиональных задач в инновационных условиях.

Организационно-управленческие компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения научно-исследовательской работы:

- способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности (ОК-5);
- способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7);
- способностью использовать инновационные технологии в практической деятельности (ОК-8).

Научно-исследовательская работа магистрантов вне учебного процесса проявляется в участии исследованиях, выполнении самостоятельных научных разработок, представлении результатов собственных исследований на конференциях, научных сессиях и др.

НИР в семестре может осуществляться в следующих формах:

- выполнение заданий научного руководителя в соответствии с утвержденным индивидуальным планом НИР;
- осуществление самостоятельного исследования по актуальной проблеме в рамках магистерской диссертации;
- участие в научно-исследовательских работах, выполняемых кафедрой (по грантам или в рамках договоров с другими организациями);
- выступление на научно-практических конференциях, участие в работе круглых столов, проводимых на факультетах университета, а также в других вузах;
- самостоятельное проведение семинаров по актуальной проблематике;
- участие в конкурсах научно-исследовательских работ;
- подготовка и публикация тезисов докладов, научных статей;
- ведение библиографической работы с привлечением современных информационных и коммуникационных технологий;
- подготовка и защита магистерской диссертации.

Самостоятельная работа студентами осуществляется с использованием системы Moodle, что дает возможность магистру проводить как самостоятельный анализ материала, представленного на интернет-сайтах, в научной литературе, так и анализировать непосредственно личную деятельность или функционирование образовательной организации.

Как отмечает О.П. Осипова, дистанционные образовательные технологии, в рамках педагогического сопровождения, направлены на обновление

теоретических и практических знаний, а осуществляемое «целенаправленное опосредованное или частично опосредованное информационное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения на основе педагогически организованных информационно-коммуникационных технологий и опирается на традиционные дидактические принципы образования, трансформированные, дополненные и адаптированные применительно к региональной ИКТ-насыщенной образовательной среде» [7].

Например, в разделе дисциплины «Предмет и методы риск-менеджмента» изучаются основные понятия риск-менеджмента. В дистанционном курсе по данному разделу выложены презентации с информационным материалом, задания на формирование компетенций для самостоятельного выполнения: первое задание – исследование личностных характеристик, второе задание – решение ситуационной задачи на формирование общекультурной компетенции ОК-5 (способностью выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности).

В разделе «Управление рисками в образовательных организациях» сформированность рискологической компетентности проверяется компетентностно-ориентированными задачами, тестами.

Магистры выполняют анализ и составляют антирисковую программу образовательной организации.

Выполнение заданий позволяет проверять выявлять у студентов способность изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1); способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14).

Безусловно, данные примеры заданий не являются исчерпывающими, идет процесс накопления и постоянной коррекции программного и диагностирующего материала.

Защита магистерской диссертации является завершающим этапом подготовки магистров и одним из важных инструментов по формирования организационно-управленческих компетенций магистрантов.

Выпускная квалификационная работа представляет собой выполненную обучающимися (несколькими обучающимися совместно) работу, демонстрирующую уровень подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности [8, п. 12].

Выпускная квалификационная работа является логически завершенным исследованием, в котором определяется уровень профессиональной подготовки магистранта.

Критериями оценки выпускных квалификационных работ являются: обоснованность выбора и актуальность темы исследования; уровень осмысления теоретических вопросов и обобщения собранного материала, обоснованность и четкость сформулированных выводов и обобщений; четкость структуры работы и логичность изложения материала; методологическая обоснованность исследования; новизна экспериментально-исследовательской работы; объем и уровень анализа научной литературы по исследуемой проблеме; соответствие формы представления диссертации всем требованиям, предъявляемым к оформлению данных работ; содержание отзывов руководителя и рецензента; качество устного доклада; глубина и точность ответов на вопросы, замечания и рекомендации во время защиты работы.

Реализация образовательных технологий осуществима при выполнении условия интеграции организационно-управленческого потенциала образовательного процесса.

Интеграция организационно-управленческого потенциала образовательного процесса проявляется в организации такого взаимодействия субъектов образовательного процесса, в котором осуществляется субъект-субъектные отношения, происходит расширение социальных коммуникаций магистров, моделирование организационно-управленческих ситуаций, включение магистров в различные виды практик, реализация конкретных методологических подходов в контексте культурологической парадигмы.

Таким образом, технология формирования организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в педагогическом вузе осуществляет проблемное обучение и применяет интегративные образовательные технологии.

Применение интерактивных образовательных технологий при подготовке будущих менеджеров образования в педагогическом вузе, при котором обучающий и обучающийся являются субъектами взаимодействия, используют информацию как средство для освоения действий и операций, осуществляют разностороннее применение технических средств, поддерживается как студентами, так и преподавателями, что позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Таким образом, совокупность образовательных технологий, используемых нами в подготовке будущих менеджеров образования при формировании каждого компонента организационно-управленческой компетентности, позволяет использовать современные образовательные возможности, раскрыть творческий потенциал студентов, развить профессиональные навыки, личностные характеристики.

Библиографический список к главе 7

1. Авраменко Д.И. психологические особенности профессионального развития менеджеров образования в системе повышения квалификации:

дисс. ... кан. псих. наук: 19.00.13 / Д.И. Авраменко. – Ростов-на-Дону, 2015. – 162 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2015. – 336 с.

4. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. – 452 с.

5. Гурье Л.И. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе: монография / Л.И. Гурье, А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев, И.Э. Яркимеев; под редакцией В.В. Кондратьева. – М.: ВИНТИ, 2006. – 288 с.

6. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.

7. Осипова О.П. Дистанционное сопровождение повышения квалификации работников образования [Текст]: учебное пособие / О.П. Осипова, Л.И. Могилова и др. / Министерство образования и науки Челябинской области. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – 293 с.

8. Приказ Минобрнауки России № 636 от 29.06.2015 г.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – СПб., 1946. – 720 с. – (Серия «Мастера Психологии»).

10. Савенкова Е.В. Значение формирования организационно-управленческой компетенции в структуре подготовке магистров в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сборник Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 436-439.

11. Симонова А.А. Инновационно-ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: монография / А.А. Симонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 134 с. – (Научная мысль).

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Валентина Анатольевна Даниленкова,
Юлия Владимировна Дулепова,
Любовь Васильевна Зайцева,
Алла Олеговна Кошелева,
Галина Николаевна Меженцева,
Елена Викторовна Савенкова,
Ольга Ивановна Ткачева,
Ольга Ивановна Шевченко
Андрей Иванович Шутенко,
Елена Николаевна Шутенко**

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Монография

КНИГА 4

Издание 2-е расширенное и дополненное

Подписано в печать 30.12.2016. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 13,02 Печ. л. 14,00 Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39