

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ

Л. Хурло

доктор педагогических наук,
профессор Варминьско-Мазурского университета
в г. Ольштыне Польша
ipp_bga_rf@mail.ru

Ролевой портрет современного польского учителя

В статье рассматриваются основные концепции польских ученых, разрабатывающих ролевой портрет современного польского учителя в свете общественно-экономической трансформации и интеграции Польши в общеевропейское образовательное пространство. В качестве ведущих выделяются концепции учителя-воспитателя, аксиолога, креатора и «европейца». На основании анализа различных ролей и функций современного учителя делается вывод о необходимости радикальных изменений в профессиональной подготовке преподавателя, способного соответствовать запросам современного общества

Ключевые слова: роль учителя; функции учителя; учитель-креатор; учитель-воспитатель; учитель-европеец; учитель-профессионал

Новая форма образования и связанные с ним направления изменений дают основания для создания портрета современного учителя. Известно, что каждая профессия обладает своей спецификой, поэтому и профессия учителя имеет определенный круг ценностей, принципов и действий, связанных с этим призванием. Изменения, происходящие в настоящее время, - это изменения нового качества. Р. Пахочиньский [1, с.174], ссылаясь на Белланка и Фогарти, указывает, что существует значительная разница между ролью учителя в традиционной модели образования и ролью учителя в обучении на основе сотрудничества в рамках группы ровесников.

В традиционной школе учитель является субъектом, обладающим полной властью, а ученик – объектом, обязанностью которого является полное подчинение власти учителя. Учителя не должны исполнять роль субъектов, презентующих и передающих знания, а ученики – только роль объектов, воспринимающих знания.

Как показывают многие исследования, такое обучение вызывает у учащихся состояние пассивности, нежелание познавать и воспринимать материал, а также чувство беспокойства. «Учитель, который заслуживает звания современного педагога, не может ограничиться только пассивным восприятием культурного наследия. Он должен быть творческим субъектом деятельности, искать новые пути и методы обучения, избегать стереотипов, внедрять нововведения в свою работу, обогащать существующий запас педагогического опыта» [2, с.79].

Работа учителя основывается на конкретном применении им в процессе своей педагогической деятельности собственного образования, профессиональных компетенций, личностных способностей и качеств. Выполнять свою работу на высоком профессиональном уровне может только тот учитель, который обладает индивидуальностью, педагогическим энтузиазмом и глубоким убеждением, что он служит великой цели – работает на благо ребенка. Создание благоприятных условий для развития ребенка возможно лишь на основе собственного профессионального и личностного развития педагога. По мнению С. Волошина, современный учитель должен:

- обладать высоким уровнем профессионализма, что подразумевает симбиоз знаний, высокой культуры обучения и умения стимулировать у учащихся потребность в интеллектуальном развитии и совершенствовании;

- должен эффективным образом применять в дидактическом процессе современные средства научно-технического прогресса;

- должен доброжелательно относиться к учащейся молодежи и обеспечивать консультативную помощь родителям;

- должен выступать в роли вдохновителя и организатора различных образовательно-культурных мероприятий;

- должен сам представлять собой индивидуальность и строить свой авторитет на основе сочетания высоких профессиональных, личностных и гражданских качеств;

- должен иметь самостоятельно выработанную и интериоризированную "систему принципов педагогической, общественной и культурной деятельности" [3, с.444-445].

В литературе, посвященной теме нововведений в системе образования, появляется описание модели современного учителя. Р. Лепик определяет его как "профессионала, рефлексирующего практика, готового к принятию решений при выборе методов воспитания, склонного к самостоятельной интерпретации программы, а также ее разработки и ответственной реализации" [4, с.38].

Д.К. Мажец определяет черты, которые должны характеризовать современного учителя: толерантность в широком смысле этого слова - по отношению к учащемуся и к обществу, его идеям, принципам и вероисповеданию; обширные межличностные контакты преподавателя, выстраиваемые не только по линии: ученик - учитель, но и по линии: ученик – учитель – семья ученика; всесторонняя подготовка учителя-воспитателя к роли диагностика-терапевта, исполняющего одновременно роль неформального друга ученика и консультанта его родителей; креативность в процессе решения образовательных и воспитательных проблем [5, с.28].

На наш взгляд, список выше перечисленных черт можно продолжить за счет таких черт, как: содержательная и методическая компетентность;

уважение человеческой личности, партнерство и субъектность; справедливость в оценке знаний учеников; рефлексия (самоанализ) и критическое отношение к собственной образовательно-воспитательной работе.

Выполнение профессиональной роли включает в себя соблюдение учителем его обязанностей на основе имеющихся у него профессиональных компетенций. Мы ставим перед собой задачу создания локального портрета учителя и его портрета в более широком смысле, в общеевропейском контексте. Следует отметить, что педагогическая литература в этой области отличается чрезвычайным разнообразием, что проявляется, главным образом, в обширной гамме наблюдаемых и декларируемых ролей учителя.

В рапорте ЮНЕСКО "Учиться, чтобы быть" приводится следующее определение: "Основные задачи учителя состоят в том, чтобы воспитательные или мотивационные функции учеников все больше преобладали над функциями обучения. Главное изменение, которое должно произойти в обучении учителей, вытекает из того факта, что основной их задачей теперь станет формирование индивидуальности воспитанника и открытие перед ним дороги в окружающий его мир" [6, с.35-36].

Приведенная цитата из рапорта, разработанного еще четверть века назад, показывает, какие тенденции преобладали в тот период в обучении. На наш взгляд, внимания заслуживают два утверждения: во-первых, примат воспитания над обучением, во-вторых, изменение характера обучения учителей, способных обеспечить достижение этой цели. Эти тенденции и сегодня остаются актуальными, так как анализ современной литературы по этому вопросу позволяет сделать вывод о том, что в качестве основного призвания учителя признается его воспитательная роль в процессе образования.

Так, И. Рутковьяк, рассматривая задачи современного учителя, сравнивает его с "путником, ищущим дорогу" [7, с.11]. Учитель, по его мнению, выступает в роли "проводника" как в воспитании, так и в жизни в целом. Разрабатывая концепцию учителя- "путника", И. Рутковьяк делает акцент на поиск учителем собственных способов решений образовательно-воспитательных задач в противовес пассивной позиции исполнителя директив сверху.

О приоритетной воспитательной роли учителя в современной школе говорит и С.Волошин, «Возвращение к такой педагогической традиции – это своего рода "ренессанс" воспитательной роли учителя, что продиктовано кризисом воспитания в современном мире и определенным "дефицитом" гуманистического воспитания. Это возвращение, возможно, является реакцией на демократические процессы, породившие чрезмерную либерализацию и анархизацию в процессе обучения» [8, с.76].

Следует отметить, что понимание процесса воспитания в нормативной педагогике (адаптационной) в значительной степени отличается от пони-

мания адептов гуманистической психологии. Один из ее главных представителей, Карл Роджерс считал, что развитие учащегося обусловлено, прежде всего, внутренними факторами - естественной тенденцией актуализации самого себя (self-actualization).

Такой подход к воспитанию во многом совпадает с принципами индивидуальной и групповой психотерапии, использующими так называемую "технику, обращенную к клиенту". Реализация этого подхода налагает на учителя-воспитателя новые обязанности, модифицируя прежние способы его поведения. При этом роль учителя состоит в оказании помощи ученикам в их развитии, в осознании ими собственной способности к любви, к альтруизму, творческой экспрессии и связанным с этим эстетическим переживаниям. Такой воспитательный вектор способен, по мнению К. Роджерса, помочь ребенку стать полноценной личностью (fully functioning person), открытой для восприятия нового опыта, постоянно изменяющейся и корректирующей себя [9, с.21].

Каждый воспитанник может ожидать от своего воспитателя признания его в качестве партнера, имеющего право на самоопределение и самосуждение, несущего ответственность за свои поступки и опыт. При таком подходе учитель должен не столько воспитывать, сколько поддерживать своих учеников.

Основным условием эффективности этого процесса является его добровольность и равноправная позиция между личностями - одна личность (воспитанник) хочет быть поддерживаемой, а другая (воспитатель) готова ему эту поддержку оказать.

Однако не все педагоги разделяют мнение о ведущей роли воспитания в процессе обучения. Некоторые исследователи считают основной функцией, которую должен выполнять учитель, функцию аксиологическую. По их мнению, учитель в процессе обучения должен передавать знания, которые относятся к сфере ценностей и их иерархии. И. Войнар указывает: "Признав воспитание ради гуманистических ценностей ключевой проблемой сегодняшнего дня, я обращаюсь к ситуации, обозначенной хронологией последнего сорокалетия в мировом масштабе, так как эта эпоха характеризуется особой драматичностью, и глобальный взгляд на нее может выявить существенную проблемную перспективу гуманистической педагогики в современном мире" [10, с.14].

По мнению И. Войнар, аксиологическая функция образования и учителя является ключевым вопросом всего воспитательно-образовательного процесса. Этот приоритет обуславливается изменениями в общественно-экономической системе страны, что влечет за собой тектонические сдвиги в иерархии ценностей общества. Именно с этим связано наличие дискуссионных элементов в концепциях преобладания аксиологической функции учителя в процессе образования.

Спор ведется, в основном, вокруг содержания "передаваемых ценно-

стей". Войнар говорит о гуманистических ценностях, не уточняя однако их сферы, характера и значимости. Часть педагогов считает, что основным элементом образовательного процесса должно стать воспитание в духе христианских ценностей. Е. Черны определяет гуманистические ценности как ценности экзистенциальные, то есть те, благодаря которым человечество существует.

К ним он относит: человеческую жизнь, здоровье, достоинство, толерантность, сочувствие, доброту [11, с.112]. Многие исследователи вообще не уточняют содержания ценностей, которые надлежит сформировать в процессе обучения, ограничиваясь указанием на доминирующую роль аксиологического компонента в структуре учебно-воспитательного процесса.

Согласно следующей концепции, главной функцией современного педагога должна стать его креативность [9, с.63]. Они характеризуют учителя как своего рода "аниматора" в процессе воспитания и образования. О значении такой роли учителя говорит И. Войнар: "Основная проблема образования в современном мире выражается в поиске способов усовершенствования качества мира и человека в их взаимоотношениях. Образование связано, главным образом, с возможностями человека, с его развитием, творческой деятельностью, его самореализацией - а этого может добиться только творческий, креативный учитель, осознающий задачи своей профессии" [10, с.14].

Подчеркивая удельный вес роли креативности в портрете современного учителя, многие авторы считают ее настолько универсальной, что, по их мнению, креативность включает в себя и творческий подход к формированию учебных знаний и аксиологических представлений.

Креативный учитель, по и мнению, есть "всесторонний учитель". Он должен побуждать своих учеников к процессу собственного развития в духе инноваций и направленности к другому человеку. Сторонники креативной концепции нового учителя указывают на ее современность, на ее соответствие запросам и требованиям современной педагогики и общества.

С другой стороны, существуют исследования, авторы которых практически полностью игнорируют роль креативности в учительской профессии, выдвигая на первый план чисто профессиональные функции педагога. Такой подход свойственен, в первую очередь, англосаксонской культурной сфере. Многие педагоги на западе приравнивают учебный процесс к разновидности промышленного труда, где от учителя требуется исключительно высокая эффективность и результативность обучающей деятельности (А. Pearson, R. Gordon, P. Schon).

Иное видение современного учителя предлагают сторонники радикального направления реформы образования, описывая функции современного учителя в контексте европейской интеграции. Х. Квятковская, ссылаясь на мнение Х.Г. Гадамера и П. Рикора, указывающих на наследие и общность европейской культуры, утверждает, что "европеизация"- это

не новое явление [12, с. 256-257].

Заметим, что значительно раньше на культурную общность Европы указывал Г. Лейбниц. Именно он в своих трактатах отстаивал принцип единой Европы, высказывался за единую систему образования и воспитания, за единую цивилизацию в Европе [13, с.46]. Ссылаясь на идею единой Европы, Х. Квятковская перечисляет черты, какими должен обладать учитель XXI века, а также определяет функции, которые должен выполнять учитель, представляющий "европейскую культуру".

"Перспектива европейскости" ставит перед педагогикой новые "вызовы", новые цели, задачи и возможности. По мнению Х. Квятковской, европейское образование несет с собой и определенную угрозу, например, возможность возвращения появления национализма, экспансии, расизма, коммерциализации [там же, с.258]. Поэтому всеобщая интеграция с Западом не может основываться только на политическом, идеологическом и экономическом уровне. Она должна включать культурные, воспитательные и гуманистические ценности [12, с. 60]. "Европейский масштаб образования проявляется в этом случае в стремлении людей к новому и другому, к изучению межкультурных различий.

Образование должно формировать сознание человека относительно своего развития как человеческой сущности. Важным является вопрос, как сделать Европу более понятной, а в результате реализовать процесс ее интеграции" [там же, с.264]. При этом автор подчеркивает, что несмотря на "общность", не следует отказываться от собственной культуры, национальных особенностей и национального своеобразия [там же, с.273-274].

Х. Квятковская отмечает, что "мы не вступаем в Европу с пустыми руками", так как образование в Польше в первой половине XX века было ведущим в Европе, а польская педагогика, по справедливому утверждению Б. Суходольского, переживала свой "золотой век". Подобного мнения придерживается и Т. Хейницка-Безвиньска. Она подчеркивает, что польская педагогика первой половины XX века уходила корнями в европейскую культуру и имела для нее очень важное значение.

Автор часто ссылается на высказывания польского педагога Ф. Знанецкого, который подчеркивал европейский характер польского образования в двадцатые годы. При этом Т. Хейницка-Безвиньска указывает, что взгляды Ф. Знанецкого должны быть своего рода *memeto mori* перед чрезмерным оптимизмом, который некоторые педагоги связывают с процессом интеграции Европы [14, с. 95].

Несмотря на все эти справедливые замечания и критику процесса европеизации образования, отказ от интеграции образовательного процесса представляется невозможным и ошибочным. Единственное верное решение возникающих в связи с этим проблем состоит в специальной подготовке польских учителей к выполнению к новой роли учителя "европейца", который, кроме собственной родины, должен будет уважать европейскую

традицию с ее историческими сложностями и противоречиями.

Такая задача обуславливает необходимость радикальных изменений в стратегии обучения самих учителей. Кроме изучения своего собственного предмета и традиций своей страны, им необходимо изучить опыт и культурное наследие других европейских стран и народов. Решение этой задачи можно будет рассматривать уже не как реформу образования, его трансформацию, а как осознанную культурную и интеллектуальную революцией, как смену основ образовательной системы во всех европейских странах [12,14].

Учитель в новой роли "европейца" должен будет изучить иностранные языки и культуру, ознакомиться с программами и стандартами обучения других стран, а также осуществлять реальное сотрудничество с их педагогическими кадрами. Безусловно, такие задачи никогда не стояли перед польскими учителями, что может вызвать своего рода "интеграционный шок". Его предотвращение возможно только в результате полной перестройки процесса подготовки самого учителя в системе высшего образования.

В этом смысле роль учителя XXI века тесно связана с его обучением. Не исключено, что переход на европейские образовательные рельсы будет представлять собой многоэтапный процесс и приведет к радикальному изменению системы наших представлений и взглядов об основных задачах образования и о роли учителей.

Таким образом, все исследования роли и функций современного учителя основываются на выделении какой-либо его отдельной функции в качестве ведущей. В результате выстраивается несколько концептуальных линий портретирования современного учителя, к ним мы относим: учителя-воспитателя, учителя-аксиолога (этика), учителя-креатора и учителя-"европейца".

Рассматривая все предлагаемые концепции, следует помнить, что в педагогической практике учитель *de facto* чаще всего соединяет в себе одновременно несколько ролей. Отдельное рассмотрение ролей учителя имеет теоретико-эвристическое значение, однако на практике выполнение различных ролей довольно редко выступает в чистом виде.

Теоретики и практики педагогики ведут дискуссии по вопросу, какие роли являются самыми важными и существенными. Не исключено, однако, что все они являются важными и комплиментарными, что диктует необходимость перепрофилирования обучения учителей, способных в будущем успешно совмещать выполнение различных ролей. Общая концепция, или образ учителя определяется также социокультурным контекстом каждой страны, что, в свою очередь, влияет на восприятие учителем его собственной роли, которая предписывается ему запросами общества.

Например, в США учитель воспринимается как друг ученика, в Германии учителя видят как специалиста, направляющего процесс образова-

ния, в Скандинавии как советника ученика [15]. Как видим, в каждом обществе существует "необходимость" в определенной модели учителя.

Литература

1. Пахочиньский Р. Реформирование образовательной системы. - Варшава, 1998. – 214 с.
2. Шульц Р. Инновационная позиция как составная часть системы ценностей современного учителя // Роль ценностей и моральных обязанностей в формировании профессионального сознания учителей. - Быдгошч, 1994.
3. Волошин С. Учитель // Педагогическая энциклопедия. - Варшава, 1993.
4. Лепик Р. Свобода и субъектность ученика. - Краков. 1992. - 122 с.
5. Мажец Д. Об обучении без принуждения. - Люблин. 1995. – 90 с.
6. Фауре Э. Учиться, чтобы быть. - Варшава, 1975. – 154 с.
7. Рутковяк Й. Пульсирующие категории как определитель карты изменений мышления в сфере образования // Изменение мышления в сфере образования. - Краков, 1995. – 18 с.
8. Волошин С. Новое воспитание и современные воспитательные альтернативы как вдохновение для образовательной практики // Изменения в понимании образования. - Краков, 1995. – 104 с.
9. Rogers C.R. Freedom to learn from the 80's.-Columbus, 1983.– 134 p.
10. Войнар И. Воспитание гуманистических ценностей // Образование перед вызовом XXI века. - Варшава, 1996. – 146 с.
11. Зимны Т., Стахура А. О новых доктринах в образовании. -Варшава, 1997. – 286 с.
12. Квятковска Х. Европейские критерии в процессе подготовки учителей. // Система образования перед вызовами XXI века. - Варшава, 1996.
13. Walther U. Einheit des Europes im Lichte vom Leibniz Konzeptin. - Hannover, 1994. – 118 p.
14. Хейничка - Безвиньска Т. О переменах в образовании. Контексты, опасности и возможности. - Быдгошч 2000. -447 с.
15. Борулава М.Н. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. 1996, № 4.

П.Б. Торопов

**кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей психологии
БФУ им. И. Канта
toropov.pavel@gmail.com**

Формирование правовой активности у молодежи как элемента правовой культуры

Статья посвящена результатам теоретического и эмпирического исследования особенностей реализации социальной установки к социально правовой активности у молодежи

Ключевые слова: правовая культура; социальная установка; социально-правовая активность; факторы реализации в поведении

О правовой ситуации и правовой культуре граждан России, начиная с периода социальных изменений 90-ых годов прошлого века, написано немало как научных статей и диссертационных исследований, так и разгромных публицистических опусов.

Однако проблема соблюдения закона в стране, где законы, вместе с базовыми социально-экономическими ценностями, изменились и достаточно радикально, остается актуальной и спустя 20 лет.

При этом содержание основного закона (Конституция РФ), Кодексов и законов, принятых на уровне муниципальных образований разного уровня, признаны не только в России, но и на европейском уровне, одними из самых демократичных.

Система общего среднего образования постоянно внедряет учебные курсы, повышающие правовую грамотность подростков, возрождается система воспитательных воздействий колледжей и вузов. Работники учреждений социального обслуживания проводят специальные занятия с молодыми родителями и семьями в трудной жизненной ситуации по повышению уровня их правовых знаний.

Печатные средства массовой информации постоянно вводят разделы с информацией о правах покупателей и показывают успешную работу правоохранительных органов. Электронные средства массовой информации, как общероссийские каналы телевидения, так и муниципальные, выпускают серии передач по защите прав потребителей. Однако, как отмечают сотрудники правоохранительных органов - правovedы и педагоги, правовая культура общества еще далека от желаемой.

Правовую культуру формируют, основываясь на следующем ее определении: «общий уровень знаний, и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности и регламентирующих правила взаимодействия личности, социальной, этнической, профессиональной группы, общества, государства и оформленных в виде законодательных актов» [1].

Однако, исследования последнего времени (А.Н. Костенко, О.В. Мартышин, М.Б. Смоленский и др.) подтверждают, что такой подход, несмотря на свою теоретическую выверенность, работает на практике недостаточно результативно.

Существует явно выраженное рассогласование между уровнем знаний населения в правовой сфере и поведением личности в ситуации, когда права нарушаются.

В первом десятилетии XXI века имеют место следующие тенденции:

- 1) незначительно повышается правовая активность личности в защите собственных прав;
- 2) незначительно повышается правовая активность личности в использовании прав, расширяющих возможности личности;

3) практически без изменений остается активность личности в защите прав иных личностей;

4) практически без изменений остается активность личности в формировании новых собственных прав [3, с. 42].

Анализ предложенного выше определения правовой культуры и результатов эмпирического исследования реальной ситуации в обществе позволяет констатировать, что в обществе формируется только часть такой культуры.

При увеличении объема правовых знаний, регламентирующих правила взаимодействия личности, социальной, этнической, профессиональной группы, общества, государства и объективном присутствии в виде оформленных законодательных актов, убеждения и установки не реализуются в поведении, в практической деятельности.

В юридической и педагогической литературе справедливо отмечается, что без знания и понимания юридических норм «невозможна обоснованная, точная и правильная оценка правовых явлений, формирование ценностных установок, ориентаций и правомерная деятельность (поведение) социальных субъектов» [2, с.241-242]. Именно последний компонент – поведение – не является непосредственным и простым следствием формирования знаний, ориентаций и установок.

Если исходить из положения, что поведение человека не спонтанно, а обусловлено его отношениями, знаниями и опытом предыдущей деятельности, то есть, обдуманно и, в той или иной степени, спланировано, для объяснения не реализации имеющихся у личности установок можно применить теорию спланированного поведения (А. Эйзен и М.Фишбейн, 1985).

В соответствии с этой теорией, когда у людей есть время обдумать свое поведение, то оно (поведение, а в нашем случае – социально-правовая активность) определяется тремя основными факторами:

-установками по отношению к конкретному поступку (поведенческому акту);

-субъективными нормами (нормами оценки непосредственного окружения конкретного поведения, поступка);

-ощущением возможности контроля собственного поведения.

Именно присутствие всех трех компонентов одновременно и уровень их выраженности является основой для проявления поведения, соответствующего установке личности.

Уточним содержание этих факторов.

Первый компонент – конкретика установки. Для проявления социально-правовой активности для личности важна не общая установка на активность в социуме, не общая установка на защиту прав людей, а конкретное отношение к поступку (поведенческому акту), о котором человек думает. Личность должна представлять себе этот поступок достаточно кон-

кретно, в его структуре и содержании, и оценивать полностью именно этот поведенческий акт именно в этих условиях и в это время.

Для этого личность должна иметь, как минимум представление о всем содержании такого поступка, а в реальности, должна или иметь опыт такого поведения или получить навык применения такого поведенческого акта в ходе специально организованной и практико-ориентированной системы образования.

Именно определенность поступка, представление его содержания и, в той или иной степени, его привычность будет влиять на реализацию установки и проявлении этой установки в повседневном поведении.

Второй компонент - субъективные нормы референтной группы, то есть - представления о том, как близкие отнесутся к такому конкретному поступку.

Для проявления социально-правовой активности для личности важно не мнение социума в целом, закрепленное в законах и положениях (хотя этот фактор так же, несомненно, влияет на поведение значительной части населения), но, в большей степени, оценка близкими людьми выбранного поступка.

Но на пути формирования представлений о такой оценке имеются два препятствия. *Во-первых*, многие социально значимые поступки не обсуждаются в референтных группах и таким образом, не формируется информация о соответствующем отношении этой группы. *Во-вторых*, нормы (ценности) групп достаточно часто расходятся с ценностями государства, выраженными в законах.

Таким образом, если ближайшее окружение не разделяет или не поддерживает нормы определенного поведения, то личности значительно тяжелее совершать определенные поступки, притом эта поддержка должна быть видна не в словах и внешнем согласии с нормами, но в поведении членов референтной группы.

На практике, к сожалению, поведение референтной группы не всегда соответствует декларируемым нормам, а, следовательно, личность не чувствует поддержки в определенном типе поведения, в нашем случае в социально-правовой активности.

Необходимо подчеркнуть, что данной референтной группой (в той или иной степени) является система образования, которая может формировать опыт определенного поведения (например, социально-правовой активности). И если эта образовательная среда, с одной стороны, формирует опыт определенного поведения, но, с другой, сама не разделяет эти убеждения и не проявляет их в поведении, то создается противоречие между указанными выше факторами, влияющими на поведение личности. Результат – требуемое и формируемое поведение не проявляется.

Третий фактор – влияние ощущения возможности контроля собственного поведения, то есть представление личности о легкости, с которой она может совершить определенный поступок.

Если личность осознает, что поступок совершить трудно, то уровень готовности к такому поступку будет значительно ниже.

Для того, чтобы личность смогла оценить сложность поступка и, тем более, понять его несложность, личность должна иметь, полное представление содержания такого поступка, а в идеальном случае, должна или иметь опыт такого поведения или получить навык применения такого поведенческого акта в ходе специально организованной и практико-ориентированной системы образования (как и было сказано выше).

Именно определенность поступка, представление его содержания и его привычность и простота (доведенная до уровня навыка) будет влиять на реализацию установки и проявление этой установки в повседневном поведении.

В 2009 – 2010 годах нами было проведено исследование социальной установки к социально-правовой активности среди молодежи (объем выборки – более 200 человек, а средний возраст 18,3 года).

Полученные данные позволяли констатировать, что, несмотря на сформированный когнитивный (знаниевый) компонент, уровень проявления социально-правовой активности (конативный компонент) среди молодежи очень низкий. Особенно низок уровень следующих форм социально-правовой активности – «защита прав иной личности» и «формирование новых прав».

Установка сформирована частично и не проявлялась в поведении, хотя знания прав и норм имели место.

Дальнейшее исследование показало, что проявлению установки в поведении препятствовали именно три следующих фактора:

-несформированность установок по отношению к конкретному поступку (поведенческому акту) в сфере социально-правовой активности;

-незнание субъективных норм референтной группы, нейтральное или слабо негативное отношение группы к социально-правовой активности личности, а так же представление о негативном отношении части группы к защите прав и свобод личности;

-несформированность представлений о легкости совершения определенных поступков в сфере защиты собственных прав или прав иной личности.

Результаты проведенных исследований позволили нам сформулировать конкретные рекомендации для учреждений образований по формированию установок к социально-правовой активности и внедрению некоторых современных форм формирования социально-правовой активности личности.

Литература

1. Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры. Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1974. С. 57.
2. Кудрявцев В.Н. Право как элемент культуры / Право и власть. М., 1990
3. Горопов П.Б. Социально-правовая активность личности: итоги десятилетия // Социальное содействие: опыт без границ: сб. статей. – Калининград: Изд-во ОГУСО «ЦСПСД», 2011 – Вып. 2.

И.В. Черникова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры философии,
истории и социальных наук
БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Д.В. Шестакова
соискатель БГАРФ

Гражданское общество и гражданственность как интегративное качество личности и как профессиональная компетенция обучающегося в вузе

Предпринимается попытка предложить многоуровневый подход к воспитанию гражданственности в системе вузовской профессиональной подготовки учащейся молодежи и связывается данный процесс формирования гражданских качеств личности с профессиональным самоопределением молодого поколения

Ключевые слова: многоуровневый подход; воспитание гражданственности; формирование гражданских качеств личности

Актуальность предложенной к рассмотрению проблемы обуславливается демократическими реформами в обществе, которые не могут не затрагивать систему образования.

Важнейшей задачей подготовки кадров для успешного развития современного общества становится формирование у будущих профессионалов индивидуального, личностного понимания своей роли в сфере профессиональной деятельности как конкурентоспособного специалиста и гражданина, а также вхождением России в единое мировое образовательное пространство, продвижением российских образовательных услуг на международный рынок и совершенствованием профессиональной подготовки в российских вузах.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» содержание образования должно быть ориентировано на создание условий для самоопределения личности, её самореализации, на развитие гражданского общества, на укрепление правового государства.

Оно должно обеспечивать формирование человека с гражданским мировоззрением, интегрированного в современное общество с целью совершенствования этого общества.

Это означает, что право на образование будет нарушено не только, если не научить читать, писать и считать, но и в случае, если не обеспечить обучаемому определённого объёма знаний в области прав человека и гражданина.

Учитывая, что гражданственность – это комплекс качеств личности, которые проявляются человеком при выполнении им основных социальных функций, можно констатировать, что эти функции - законопослушность, патриотическая преданность, защита интересов Отечества, - просматриваются в различных сферах: межнациональных, межличностных, государственных, общественных, семейно-бытовых.

Происходящие в российском обществе процессы демократизации объективно требуют новых, научно обоснованных подходов к воспитанию гражданственности молодого поколения. Первоочередными национальными приоритетами являются, по словам президента Российской Федерации Д.Медведева, развитие личности, зрелая демократия и развитое гражданское общество.

В этой связи приоритетным направлением в образовательной политике становится развитие гражданственности молодого специалиста. Большое внимание образованию, направленному на воспитание демократической гражданственности, уделяют Организация Объединённых Наций и Совет Европы. В своей резолюции 59 / 113 Генеральная Ассамблея провозгласила Всемирную программу образования в области прав человека. Этим, в частности, объясняется растущий интерес исследователей к предложенной вниманию междисциплинарной проблеме. Современный политологический энциклопедический словарь трактует понятие “гражданственность” как

1) антитезу аполитичности, активную сознательную включённость в дела политического сообщества;

2) психологическое ощущение себя гражданином, полноправным членом политического сообщества;

3) способность и готовность выступать в роли гражданина. Современный толковый словарь обществоведческих терминов поясняет, что гражданственность - это сознательное и активное выполнение человеком

своих гражданских обязанностей и гражданского долга, разумное использование своих гражданских прав и свобод. [5].

Таким образом, гражданственность – понятие многозначное. Понятие “гражданин” интегрируется в понятие “гражданское воспитание”, “гражданское образование”. Происходящие в российском обществе процессы демократизации объективно требуют новых, научно обоснованных подходов к воспитанию гражданственности молодого поколения.

Таким образом, имеет место противоречие между возможностями высшей школы по развитию гражданственности молодого специалиста в качестве профессиональной компетенции и интегративного качества личности и между недостаточной разработанностью социально-педагогических условий её формирования в образовательном процессе вуза. Отсюда обозначаются следующие задачи:

1. Выявить сущность гражданственности как интегративного свойства личности специалиста в качестве его профессиональной компетенции.
2. Определить гражданственность как целостное свойство личности будущего специалиста, бакалавра, магистра.
3. Определить критерии и показатели уровней сформированности гражданственности у студентов и курсантов и адекватные этапы ее развития в образовательном процессе вуза.

Важным моментом интересующего нас гражданского воспитания в понимании целостности идей, взглядов и убеждений для целых групп и общественных классов является гражданское сознание.

Современная наука трактует сознание как информативный процесс, основывающийся на получении информации посредством особого вида системы кодирования, а также направленной на его преобразование с помощью внутренних моделей и программ действий.

Оставаясь особой, наиболее развитой формой отражения действительности, сознание формируется в процессе накопления и структурирования личного опыта [2]. Гражданское сознание определяется в качестве уровня познания, оценки и личного (прямого или косвенного) осмысления деятельности, связанной с получением, сохранением и осуществлением власти. Этот уровень непосредственно связан и проявляется в характере, силе и направлении человеческого опыта.

Опыт выступает главным образом как познавательная структура, в которой имеются преимущественно интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и деятельностные компоненты. Гражданское сознание является особым видом внутреннего представления о действительности общественно-политической жизни; правах и обязанностях граждан; о содержании внутренней политики государства; вопросах международной политики; об общественно-политических проблемах на уровне местной обще-

ственности; направлениях процесса общественно-политических преобразований; о принципах участия в общественно-политической жизни [1].

С рассмотренным выше понятием тесно связано гражданское воспитание. В проанализированном определении наблюдается согласие в отношении цели гражданского воспитания. Этой целью всегда является воспитание гражданина. В то же время нет полного согласия по его связи с другими областями воспитания.

Современные ученые, говоря о сфере этого процесса, чаще всего называют: осознание механизмов государственного функционирования; ознакомление с гражданскими правами и обязанностями и реализацией их в социальной жизни; формирование ответственности за собственные действия и установки; развитие основ хозяйственности и бережливости; познание государственных символов.

По мнению учёных-исследователей гражданское воспитание можно рассматривать как все более развивающуюся область воспитания (наряду с умственным, моральным и эстетическим воспитанием), целью которой является обеспечение связи молодого поколения с народными традициями и нуждами государства.

Согласно вышесказанному принимается, что гражданское воспитание - это сознательная организационно-планируемая деятельность, для которой конечным результатом является формирование норм поведения, определяющих отношение личности к явлениям общественной жизни; отчетливое понимание общественно-политического устройства государства, внутренней политики, международной политики государства; понимание общественно-политических вопросов на уровне местной общественности и процесса общественно-политических преобразований в целом; активного участия в общественно-политической жизни.

Понимание значимости индивидуальных различий субъектной личностной основы определяет культуру межличностных отношений, объективно обуславливает необходимость снисходительности, внимания и уважения к человеку, а также определяет смысл и результативность разных воспитательных воздействий. Из содержания существующего факта о незыблемости права человека « быть самим собой» не следует, что он не может изменяться, развиваться, совершенствоваться, а учреждения, реализующие воспитательные задачи, не имеют достаточных возможностей воздействия. Наоборот, знание индивидуальных отличий, а также механизмов и условий развития определяют результативность целевых воспитательных действий.

Индивидуальное отличие - индивидуальность личности можно распознать, прежде всего, анализируя поведение человека, т. к. это поведение характеризуют относительная непрерывность, постоянство и автономия, благодаря чему можно предвидеть реакцию человека на определенные ситуации. Личность ставит преграду как давлению извне, так и собственным

импульсам своего организма (например, сопротивляется побуждениям). Она является собой, является «какой-то», имеет чувство обособленности, тождественности, а ее поведение раскрывает индивидуальные особенности

Психологическое понимание индивидуальности является теоретической конструкцией, объясняющей в определенной мере устойчивую схему человеческого поведения, которое создает более или менее постоянную тождественную основу личности.

Это единство и тождество, а также видимая устойчивость чаще всего имеет определение «черта» или «особенность». Черты личности определяются как «дающееся выделиться в видимо устойчивый способ поведения, которым человек отличается от других людей» [2].

В то же время, личность человека можно определить как единственное в своем роде своеобразное соотношение человеческих особенностей. Причем, эти особенности не всегда раскрываются в привычном поведении, а могут проявляться только при определенных обстоятельствах. В таком понимании индивидуальные черты являются склонностями, выражают возможности и тенденции, видимо устойчивую готовность и гипотетические силы, организующие реакцию.

Существуют разные точки зрения, касающиеся научного подхода в разработке проблемы особенностей личности. Каждую из этих особенностей можно анализировать и оценивать как бы вне связи с другими. Но в то же время личность - рассматривать как «совокупность черт», «систем», «структур», или «организаций».

Тогда можно говорить о так называемых - «факторных теориях личности». Но при этом иногда имеется ввиду группа специфических особенностей, составляющих некоторым образом высший уровень организации развитой личности. В данном случае можно говорить о типах личности [2].

Теория особенностей личности учитывает постоянство и автономию ее поведения, не объясняя механизмы, динамизирующие реакцию человека на конкретные определенные ситуации. Этот пробел заполняют познавательные теории. Сторонники этих теорий приписывают механизмам личности ожидаемые черты, совершенные схемы, принимая за основу то, что механизмы личности можно довести до познавательных структур. В разуме человека формируется система «ожиданий» в виде своеобразной формы «карты ума». Именно эта карта организует поведение. Согласно вышесказанного индивидуальность можно трактовать как центральную систему регуляции и интеграции поведения человека.

Гражданский опыт обучаемого является, главным образом, результатом воспитательной деятельности педагога.

Следовательно, он является показателем и мерой эффективности воспитательной работы педагога; эффективность воспитания является более широким понятием, в котором гражданский опыт обучаемого - инте-

гражданский опыт будущего специалиста как элемент эффективности воспитания, подчиняется тем же закономерностям, условностям, зависимостям, влияниям, что и каждый другой выделенный элемент эффективности воспитания [3].

Обобщая исследования, главным образом психологов, о месте ценностных ориентации в психологической характеристике личности, исследователи делают заключение о том, что ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии.

Это тот компонент структуры личности, который представляет собой некую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы. Исследователи считают, что ценностные ориентации представляют собой важнейший компонент структуры личности, который определяет ее поведение и отношение к окружающему миру .

Система ценностных ориентации - есть сложная, самоподкрепляющая система, способная объяснить, почему деятельность индивида достаточно инвариантна относительно ситуации и от внешних условий, и временных интервалов [4].

Выделив такие структурные элементы ценностных ориентаций как знание - осознание объективной ценности, переживание этой ценности как потребности, мотивацию поведения и прогнозирование будущего поведения в их целостности и взаимной связи, исследователи этой школы предлагают продуктивный подход к становлению личности как субъекта процесса ориентации на социально значимые ценности. В процессе обозначаются определенные стадии ориентации.

Обращенность в прошлое - то есть освоение, осознание ценностей общества, зафиксированных в культуре, в опыте развития человеческих цивилизаций; обращенность в настоящее - «сегодняшняя» жизнедеятельность студента и его позиция, роль в коллективе; и, наконец, обращенность в будущее, позволяющая предположить наличие особых механизмов, с помощью которых студент в своем ценностном сознании может сформулировать образ будущего.

Сила воздействия образа другого человека, идеала на личность студента огромна. В выборе идеала как бы открыто подчеркнуто, что именно ценит человек в другом и чего ему недостает из этих ценимых качеств и свойств. В известной степени в идеале отражается потребность в должном и сущем - каким человек хочет быть и каков он есть. .

Поскольку идеал есть представление о совершенном образе, о желаемом, то он теснейшим образом связан с целями, которые ставит человек перед собой. Идеал является тем ориентиром, которые и определяет

направленность целей. В этом смысле он представляет собой проекцию настоящего на будущее и, наоборот, перенос будущего в настоящее.

В этом случае ценностные ориентации личности можно представить как ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее.

В работе мы исходим из того, что педагогический аспект проблемы ценностных ориентации в самом общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр объективных ценностей современной цивилизации сделать предметом особого переживания как потребностей созидания, освоения и реализации этих ценностей.

Поставив задачу рассмотреть содержательное наполнение категории «гражданственность» в современной педагогике мы приходим к выводу, что гражданственность может рассматриваться как интегративное свойство личности.

Высшая форма развития этого личностного качества проявляется в ориентации личности на Отечество как объективную (социально-значимую) и субъективную (лично-значимую) ценность. Отсюда следует правомерное предположение о том, что основным механизмом воспитания гражданственности на современном этапе общества является механизм становления ценностных ориентаций личности.

Одновременно изучение идей развития проблемы воспитания гражданственности в научной литературе нацелило на изучение сущности воспитания гражданственности как основы профессиональной ориентации в современной социокультурной динамике.

Проблема формирования гражданственности в современной социокультурной динамике в последние годы приобретает особую значимость и актуальность. Это обусловлено социально-экономическими преобразованиями и новыми требованиями, предъявляемыми к студенческой молодежи. Формирование - это процесс становления личности под влиянием внешних и внутренних управляемых и неуправляемых факторов. В этом его главное отличие от воспитания.

Как уже упоминалось, в общественно-педагогической науке общепризнанно рассматривать становление гражданственности как неотъемлемую и интегрированную часть воспитания, которое направлено на достижение двух взаимосвязанных целей: обеспечение процесса социализации гражданина общества и поддержка процесса индивидуализации личности. Сущностью воспитания личности является воспитание человека высоконравственного, диалектически мыслящего, хозяина не только своей судьбы, но и своего Отечества.

Поэтому мы рассматриваем воспитание гражданственности как одну из важнейших функций современного российского общества. Соответственно

формирование профессиональной гражданственности как важнейшую цель воспитательного процесса в вузе.

Исследования показали, что данными качествами личность обладает не на всех этапах педагогического воздействия, направленного на воспитание гражданственности. Первоначально, когда личностные мотивационные процессы еще не сформированы и не устоялись, когда только начинается включение личности в воспитательный процесс образовательного учреждения - человек выступает объектом педагогического воздействия. В связи с этим вполне очевидной задачей воспитательного процесса становится поиск эффективных путей формирования гражданина Отечества.

В сущностном понимании «Отечество» представляется как многоплановая взаимосвязь человека с окружающим его миром. Через восприятие «общечеловеческих ценностей», которые являются основой любви к матери, родному дому, уважения младших и почитания старших, безусловно, создается понятие любви и гражданской преданности Отечеству. Вместе с тем особое внимание исследователей привлекают те критерии, которые наполняют содержанием гражданские качества личности. Прежде всего, это чувства, интерес, мотивы, поступки и убеждения.

Чувство - вид эмоциональных явлений, характеризующийся обобщенностью и относительной самостоятельностью. Не углубляясь в понятие чувства, отметим, что одно из главнейших гражданских чувств, по нашему разумению, является чувство достоинства. [4].

Чувства гражданского достоинства могут быть сформированы только в демократическом обществе, при условии ориентации воспитуемых на вечные абсолютные ценности - человек, семья, отечество, труд, знания, культура, мир, земля. Взятые в самом общем виде, они охватывают основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образуют основу гражданственности.

Особое внимание в изучении вопроса обращается на «интерес». Интерес обучаемых к проблеме обучения и воспитания на ступени, когда они выступают в роли объекта учебно-воспитательного процесса, переоценить трудно. Педагогическая энциклопедия определяет интерес как «активную познавательную направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанную обычно с положительным эмоционально-окрашенным отношением к познанию объекта или овладению той или иной деятельностью» [195, С. 255].

Интерес имеет важное значение в осуществлении любой деятельности и, конечно же, является одним из наиболее значимых стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, способствует повышению познавательной активности и профессиональной целеустремленности. Исходным побуждением человека к деятельности являются его потребности, которые в педагогической литературе принято называть мотивами. «Мотив - побудительная причина действий и поступков человека» [195, С. 875]. В современной психоло-

го-педагогической литературе мотивация характеризуется как «динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инновацию, направление, организацию и поддержку» [2].

В психологии мотивацию рассматривают как процесс порождения и регулирования целенаправленной деятельности в конкретной ситуации и как совокупность внутренних свойств человека, определяющих направленность не только данной деятельности, но всего поведения в целом. Данный подход находится в сфере научных интересов большинства наук о человеке (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие).

В основе понимания мотивации как системы внутренних свойств человека находится представление о его предрасположенности в процессе отражения реальной действительности. Благодаря постоянному прохождению данной реакции на явление окружающего мира, последние приобретают для него мотивационное значение, становятся мотивами его поведения [6].

Понятие «убеждения» - образование субъективное, активное, деятельное. Убеждения - «твердый взгляд на что-нибудь, основанный на определенных положениях, мнениях, которые в сознании человека связаны с глубоким и искренним признанием их истинности, бесспорной убедительности» [3]. Известно, что убеждения являются побуждением к определенному поведению, поступкам. При этом убеждения определяют жизненную позицию личности в широком смысле слова данного понятия [2] и являются источником, питающим общественную активность гражданина.

На основе анализа генезиса идей воспитания гражданственности, выделяется сущность данного процесса независимо от идеологических, общественно-политических взглядов авторов, проблема гражданственности рассматривается как интегральное свойство личности, выражающее отношение личности к Отечеству в сочетании совпадения личных и общественных интересов.

На наш взгляд, наиболее общей чертой гражданина является преобладание общественных интересов над личными, а также сознательно-профессиональное участие личности в жизни общества, государства.

Сущностным направлением в воспитании гражданина Отечества является создание условий в учебно-воспитательном процессе в широком смысле данного понятия: для целенаправленной подготовки молодых людей к участию в ближайших и дальнотерминированных делах общества и государства, к управлению его делами, выполнению функции хозяина своей судьбы и судьбы своей страны, инициативного организатора и исполнителя, защитника Родины, прав человека и гражданина.

Значимую роль в формировании гражданских качеств личности играет мораль как форма общественного сознания, выполняющая в обществе социальную функцию по регулированию поведения людей. Этические поведенче-

ские нормы соблюдаются членами общества добровольно, в отличие от других норм, регулируемых законами.

Подавляющее большинство моральных норм поведения своей основой имеет довольно простые понятия о нравственности, содержащие информацию об общечеловеческих вечных ценностях. Общеизвестно, что единство нравственного сознания и поведения личности само собой не возникает. Между двумя понятиями находится опыт, или, как мы его называем в исследовании, нравственная деятельность обучаемого. Это своего рода практика применения этических норм в повседневности и выработка у личности потребности в моральных поступках, создание эмоциональных переживаний в необходимости сделать нравственный выбор.

Изучение научных источников позволило сделать вывод о том, что выработка общественно значимой системы убеждений, нравственно ориентированных мотивов, действий и соответствующих нравственных чувств в сочетании с формированием устойчивого поведения, жизненных гражданских позиций и образа мышления и действия в обществе, аккумуляция нравственного опыта поведения обеспечивают формирование нравственно развитой личности. Признавая данную логику, отметим, что на практике довольно часто в воспитательном процессе нравственная деятельность и нравственные убеждения рассматриваются автономно, а это не приводит к положительному результату.

Сочетание принятия общечеловеческих ценностей личностью и высокой требовательности к ней может обеспечить успех в воспитании учащихся любого направления: профессионального, трудового и т. д.

Определяя свою позицию в понимании формирования гражданственности, мы исходим из следующих соображений. Для научного определения понятия «формирование профессиональной гражданственности» необходимо определить сущностные характеристики этого явления. Мы выше отмечали, что устоявшихся характеристик понятия в педагогике не имеется, а значит, можно вести речь только об определении в самом общем виде или о смысловом значении словосочетания.

Известно, что положение о формировании профессиональной гражданственности извлечено из опыта общественных отношений, отражает социокультурную действительность и «является формой постижения в мысли явлений объективной реальности» [2]. Определяя воспитание гражданственности в его общем проявлении, даем самую общую характеристику общественно значимых качеств личности, характеризующих и составляющих понятие «гражданственность».

В педагогической литературе словосочетание «формирование гражданственности» часто заменяется словосочетанием «воспитание гражданина» и употребляется многими авторами как равнозначные. Ключевым словом в обоих словосочетаниях выступает слово «гражданин», что означает «член

общины или народа, состоящего под общим управлением; каждое лицо или человек из составляющих народ, землю, государство [3].

Следовательно «гражданин» - это человек, которого, прежде всего, отличает принадлежность к конкретному обществу, государству, наличие прав и обязанностей. А смысловое значение словосочетания «воспитание гражданина» свидетельствует о направленности воспитательных задач на формирование активного члена общества, государства, готового функционировать в современной ему общественно-политической системе. Определение «гражданский» употребляется в русском языке «...как относящийся к гражданам, к государству или народному управлению, к подданству» [3]. Словосочетание «воспитание гражданственности» может пониматься как указание на воспитание, которое относится не только к гражданам, но и к государству.

С одной стороны, данное понятие выступает как равнозначное словосочетание «воспитание гражданина», с другой стороны, как «воспитание для государства». Профессиональное самоопределение - многомерный, многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под различным углом зрения. Во-первых, как комплекс задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного времени.

Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид устанавливает баланс между своими желаниями и способностями, с одной стороны, и потребностями общества - с другой.

В-третьих, как процесс формирования собственных взглядов, мышления и стиля жизни, частью которого станет в будущем профессиональная деятельность. Эти три подхода подчеркивают разные стороны проблемы: первый исходит из запросов общества, второй - из свойств личности, третий предлагает способы согласования того и другого. Вместе с тем они взаимодополнительны (первый - преимущественно социологический, второй - социально - психологический, третий - дифференциально - психологический) [3].

Профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых варьируется в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития человека.

Первый этап - детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап - подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап - предварительный выбор профессии, охватывающий весь подростковый период и большую часть юношеского. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов обучаемого. Установлено, что интересы, способности и ценности в различной степени проявляются на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, как общественные, так и личные, являются более обобщенными и обычно созревают

и осознаются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязано. Интерес к предмету стимулирует студента больше заниматься им, это развивает его способности, а выявленные способности, повышая успешность учебной деятельности, в свою очередь, подкрепляют интерес к учению.

Четвертый этап - практическое принятие решения, т.е. собственно выбор профессии, включает в себя два главных компонента:

1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему;

2) выбор специальности. При этом подчеркнем, что выбор может быть в разной последовательности. Например, первоначально личность может определить сферу деятельности, потом уровень квалификации или, наоборот, сначала выбрать уровень, а потом уже специальность. По данным социологов (Т.А. Бабушкин, М.Х. Титма, Г.А. Шубкин и другие) [3] второй путь преобладает.

Профессиональная ориентация - сложная психолого-педагогическая проблема, к решению которой существует три теоретических подхода. Первый подход исходит из идеи стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависят способы и успех деятельности (с одной стороны, внимание уделяется отбору и подбору людей для работы, с другой - подбору работы, соответствующей индивидуальным качествам личности).

Из возможностей раскрытия и формирования способностей и дарований у человека исходит второй подход. Оба эти подхода могут формироваться по-разному, но их общий методологический недостаток в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как независимые и противостоящие друг другу величины, одна из которых обязательно подчиняет другую [2].

Третий подход - это ориентация на формирование индивидуального стиля деятельности. Данная концепция строится на следующих изложениях:

1. Признается, что есть стойкие, практически невоспитуемые личные (психологические) качества, существенные для успеха деятельности.

2. Возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту (продуктивности труда) варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности.

3. Имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет упражнения или же компенсации посредством других способностей или способов работы (сниженную скорость реагирования можно компенсировать повышенным вниманием к подготовленным мероприятиям, предусмотрительностью; понижение активности в монотонной обстановке можно компенсировать тем, что человек искусственно разнообразит деятельность - меняет порядок действий или воображает, что объекты меняют цвет, или одухотворяет их мысленно и т.д.).

4. Формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т.е. внутренних условий развития, наряду с учетом внешних условий (предметный и микросоциальной среды)» [2].

Выделяем четвертый подход к профессиональной ориентации. Это сложная система, интегрирующая социально-экономические и психолого-педагогические знания, где существенную роль играет формирование гражданских качеств как основы сознательного профессионального и жизненного самоопределения.

Исходя из вышеизложенного, отметим: в науке и практике актуализируется проблема формирования профессиональной ориентации в общеобразовательных учреждениях, моделирование ее в различных формах, в системе вузовской подготовки, где основные позиции занимает гражданское становление человека.

Наши выводы базируются на следующих теоретических положениях:

1. Гражданственность специалиста, бакалавра, магистра как его профессиональная компетенция есть системное свойство личности, которое интегрируется единством когнитивного, эмоционального и деятельного компонентов, оказывающее влияние на конкурентноспособность в мировом пространстве профессиональной деятельности.

2. Фактором развития гражданственности в образовательном процессе является система педагогических целей при условии, что система его педагогических целей включает гражданственность как единство интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер личности.

3. Дидактическая среда образовательного процесса интегрируется социально-педагогической целью, адекватной воспитательной функции этого процесса – развитием гражданского самосознания обучающегося в вузе.

4. Эффективность влияния дидактической среды на развитие гражданственности студента, курсанта как на профессиональную компетенцию достигается реализацией нового принципа адекватности уровней гражданственности и этапов её формирования и развития в образовательном процессе.

Литература

1. Бокарев М.Ю., Бокарева Г.А. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода // Изд. БГА РФ: Психолого-педагогические науки: научный журнал. – К-д, 2004. – 167 с. (С.31-39).

2. Бокарева Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциально-интегральный подход). Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2006. – 117 с.

3. Бокарева Г.А. Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации – условие развития академической педагогической науки. // Изд. БГА РФ: Психолого-педагогические науки: научный журнал. – К-д, 2004. – С.11-16.

4. Бокарева Г.А. Ранцевич Е.В. Профессионально-педагогическая компетентность морских инженеров: Монография. – Калининград: БГАРФ, 2006. – 100 с.

5. Политология. Энциклопедический словарь. Общ. ред. и сост. Ю.И.Аверьянов. - М.: Изд. Московского коммерческого ун-та, 1993.-225 с.

Е.С. Пикус
старший преподаватель
кафедры
«Педагогика профессионального образования»
Южно-Уральского государственного университета
г. Челябинск
Picus_es@mail.ru

Интегрированная основная образовательная программа как условие взаимодействия преподавателей и студентов

Рассматривается построение образовательного процесса по стандартам третьего поколения на основе интегрированной основной образовательной программы при взаимодействии преподавателей со студентами

Ключевые слова: взаимодействие; основная образовательная программа; интегрированная программа; модульное обучение в вузе

Процесс образования студентов осуществляется в педагогическом сопровождении разными преподавателями. Преподаватели, реализуя образованный процесс должны руководствоваться общими ориентирами, которые отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения.

В университете на базе ФГОСов третьего поколения создаются основные образовательные программы, которые являются проектом стандартов, на основании которых выстраивается образовательный процесс в университете. При этом преподаватели, сопровождающие образование одной и той же группы студентов проявляют взаимодействие друг с другом опосредованно, то есть опираются на общие цели. Считаю предложить их непосредственное взаимодействие, направленное на разработку общих ориентиров в сопровождении образования определенной группы студентов, которое может оказаться правомерным, если это взаимодействие происходит по взаимному согласию, базируется на общих положениях, задачах, трактовках компетенций, которые предусмотрены ФГОСом.

Чтобы организовать данное взаимодействие, необходимо определиться с его типом. Анализируя различные работы авторов, в зависимости от соотношения сил и интересов взаимодействующих субъектов, различают до четырех типов взаимодействия:

- содружество, конкуренция, конфликт [25];
- сотрудничество, соперничество, доминирование [24];
- отношения диктата, сотрудничества, невмешательства, конфронтации, опеки [17];
- одностороннее содействие, взаимное содействие, взаимное несодействие, одностороннее несодействие, одностороннее противодействие, взаимное противодействие [20].

Из этой зависимости видно, что два самых противоположных типа взаимодействия это: сотрудничество и соперничество. В теории управления сотрудничество рассматривается как «стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми, поддерживать и оказывать им помощь» [14 с.221].

Поэтому взаимодействия между преподавателями должно проявляться в согласованном ведении образовательного процесса, а между студентами и преподавателями взаимодействие в образовательном процессе выступает как средство и условие овладения студентами способами познавательной деятельности. причем каждый из субъектов взаимодействия в образовательном процессе пользуется не только личными ресурсами в исполнении своих компетенций, но и общими ресурсами образовательного учреждения.

В настоящее время осуществление образовательного процесса регламентируется через единый документ, который в парадигме ФГОС третьего поколения называется «Основная образовательная программа высшего профессионального образования». Опираясь на федеральное законодательство и сложившуюся практику отечественных вузов в разработке основных программных документов, регулирующих образовательный процесс, предлагается следующее определение основной образовательной программы высшего учебного заведения. Основная образовательная программа (ООП) высшего учебного заведения – это комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению и профилю подготовки.

Тем самым это уже не образовательная программа, а проект образовательного процесса по направлению, который обеспечивает:

- реализацию (выполнение) требований соответствующего ФГОС ВПО как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного вуза с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей региональной сферы (рынка) труда;
- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже, установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;

- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования и компетенций у студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе;
- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза [4].

Сравнивая основную образовательную программу с профессиональной образовательной программой можно сказать, что в последней осуществляется соотношение содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов образовательной деятельности [9] и она структурируется по областям знаний. А при проектировании на основе ФГОС третьего поколения основной образовательной программы осуществляется соотношение компетентностного, деятельностного, интегрированного, контекстного, модульного и личностно-развивающего подходов [21], и она представляет собой набор предметов. Важнейшим отличительным элементом основной образовательной программы является обучение, основанное на компетентностном подходе – это «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии» [6]. Такой подход структурирования в дальнейшем будет называться предметным, и наиболее эффективно он реализован в форме модульных программ. При разработке основной образовательной программы по направлению подготовки (специальности) разрабатываются предметные модульные рабочие программы, основная цель которых состоит в создании условий для усвоения студентами профессиональных компетенций, необходимых для будущей работы. Но разделение на модули в предметных рабочих программах ведет к разделению осваиваемых профессиональных компетенций – это только исходные элементы. Поэтому требуется интеграция этих исходных элементов в сложные психологические образования. В качестве основы интеграционного процесса в этом случае мы выбираем профессиональные компетенции, формирование которых не укладывается в границы одного какого-нибудь предмета, и может быть осуществлено на материале межпредметных модулей. Заметим, что в ФГОС третьего поколения предусмотрены междисциплинарные курсы, которые определяются как система знаний, умений и практического опыта, отобранных на основе взаимодействия содержания отдельных дисциплин и их внутренних модулей с целью объединения их в целое, а именно в интегрированную основную образовательную программу (ИООП), как одно из организационно-педагогических условий образовательного процесса.

Предложенный замысел будет основой в построении взаимодействия преподавателей и студентов, который может «осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов» [7], учебного плана, модульных рабочих программ и т.д., что, как говорилось выше, будет реализовываться в интегрированной основной образовательной программе.

Таким образом, *интегрированная основная образовательная программа (ИООП)* представляет собой систему документов, соединяющую и описывающую общие установки проектирования содержания образования по всем модульным рабочим программам, которые реализуются на предметном и межпредметном замысле, выстраиваемую выпускающей кафедрой университета, учитывая требования ФГОС и предпосылки заказчика, которые координируют деятельность преподавателей и предопределяет, как следует им (преподавателям) осуществлять учебно-самообразовательную деятельность, соблюдая общедидактические и педагогические принципы (преследовать свою методику и цели), в результате которых студенты могут присваивать определенный уровень образованности с допустимой учебной нагрузкой, а также иметь перспективы для дальнейшего развития собственной образованности. Согласно выдвинутому определению интегрированная основная образовательная программа представляет собой документ, который должен отвечать следующим трем основным признакам.

Первый признак представляет собой дефиницию целенаправленности и адресности выражения документальных сведений об организации учебной деятельности, которую создают преподаватели под контролем кафедры с целью ориентации обучаемых на отдаленные перспективы (на самоопределение, на самореализацию личных потенциалов, на определенные аспекты воспитания и самовоспитания, на совершенствование тех аспектов себя как индивида и как личности, которые наиболее целесообразны для данного студента).

Согласно этому признаку ИООП следует рассматривать как фиксированный документ или специфическую форму организации учебной деятельности размещенной на определенной материальной основе. В этом плане ясно, что документ можно представить в виде «деловой бумаги» (изготавливается на бумажной основе), а значит, ИООП является продуктом (результатом) преподавательской деятельности, в котором отражается его методический замысел.

В этом плане речь идет о том, что ИООП предназначен для того, чтобы определиться с позицией и ориентировать преподавателя, ведущего учебное занятие в учебных группах, для того, чтобы координировать свою деятельность с методическим замыслом, создать механизмы форм обмена и контроля информацией. Введение этого признака означает, прежде всего, введение разнообразных форм гласности по результатам образования, внеучебной деятельности студентов, связанной с их самореализацией в социально-приемлемых проявлениях.

Второй признак – создание субъективной сориентированности на соблюдение общепедагогических и дидактических принципов направленных на содействие участникам образования. В образовательных

процессах организующая деятельность преподавателя в ИООП направлена на создание определенной направленности на перспективу учения.

Этот признак говорит о том, что ИООП создается в помощь преподавателю для реализации его функций и целей в образовательном пространстве. В педагогике известны многочисленные методы, основное назначение которых состоит в координировании и стимулировании образовательной деятельности. В то же время, если преподаватель способен учесть в своей деятельности влияние этих методов на конкретного студента, он может ими успешно пользоваться для стимулирования его учения. В большинстве случаев систематический контроль со стороны кафедры за организацией работы преподавателя отраженный в ИООП, способствуют заинтересованности преподавателя всеми этапами учения, а также стимулирует обучающихся к непрерывному осуществлению этого процесса.

По своей сути педагогическая деятельность по установленному педагогом методическому замыслу, который отражен в интегрированной основной образовательной программе, может осуществляться по-разному. Она может происходить путем жесткого регламентированного ведения педагогом образующихся людей в процессе осуществления ими образовательной деятельности. Не исключены и другие методы осуществления педагогической деятельности. В таких случаях он стремится к таким вариантам их выражения, которые как-то полезны или удобны ему.

Третий признак – обоснованность и доказательность представленных данных и выводов ИООП. Согласно этому признаку ИООП должен ориентировать преподавателя организовывать учебную деятельность на учебном занятии. Эта деятельность проектируется заранее в ИООП, с учетом индивидуальных, групповых особенностей обучаемых, адекватного им темпа усвоения образовательного материала, предпочитаемых методов учения, размерности учебно-познавательных интересов и проч.

С другой стороны, в основу проектирования ИООП ложатся нормативные требования к образованности, соответствующие им ожидаемые результаты, нормативы учебного плана. Большинство из этих нормативов задаются не самой кафедрой. Некоторые из них определяются на федеральном, другие на национально-региональном, третьи на уровне образовательного учреждения. Нормативы, которые устанавливаются в ИООП, базируются на этих нормах, а также учитывают индивидуальные особенности конкретного контингента студентов. На основе имеющихся государственных образовательных стандартов ИООП предлагает преподавателю осуществлять выбор и структуру для своей дисциплины.

Характеризуя интегрированную основную образовательную программу как документ через признаки, представленные выше, необходимо обратиться к ее структуре. По форме интегрированная основная образовательная программа представляет собой упорядоченную организованную систему предметных рабочих программ, которые представляют собой си-

стему модулей предметного и межпредметного содержания, построенную на общих основаниях.

Раскроем структуру интегрированной основной образовательной программы подробнее.

Основанием ИООП представляются общие установки, относящиеся к подготовке модулей. Чтобы всем преподавателям прийти к единому осуществлению образовательного процесса, при этом направить его в социально приемлемое русло, необходимо следовать общим требованиям интегрированной основной образовательной программы, которые отвечают гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, характеризующейся тем, что каждый участник чувствует себя субъектом собственной деятельности при взаимодействии с партнерами.

Первое требование при проектировании ИООП – это соблюдение принципов гуманно ориентированного подхода.

Для того чтобы применить данное требование необходимо обратить внимание не на описание каких-то аспектов гуманного образования, а конкретно на авторские позиции [1, 2, 3, 4, 5, 8, 10 и др.], которые заключены в следующем.

Во-первых, целесообразно воспользоваться постулатами системно-синергетического подхода [11, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23 и др.] применительно к отражению гуманно ориентированного образовательного процесса. На этой методологической основе имеет смысл разработать соответствующую концепцию их применения.

Во-вторых, назначение принципа гуманности видится в том, чтобы в его условиях максимально реализовывать позитивные результаты. Негативные же последствия достижения результатов следует сводить к минимуму.

В-третьих, принцип гуманности целесообразно осуществлять с учетом сущностных свойств (как природоопределенных, так и развившихся) всех субъектов взаимодействия образовательного процесса (студентов, профессорско-преподавательского состава, научных работников). При этом, естественно, важно направлять их проявления в социально приемлемое русло.

В-четвертых, образовательный процесс является гуманно ориентированным, если каждый его участник чувствует себя субъектом собственной деятельности и взаимодействия с партнерами. Наконец, в-пятых, гуманно ориентированный образовательный процесс должен быть сориентирован на целесообразное сотрудничество и взаимопомощь участников образования. При этом целесообразность здесь должна состоять в том, чтобы стремиться к достижению каких-то перспектив в образовании и науке. Она заключается и в необходимости учета объективных Законов, существующих в Природе и в Обществе.

Второе требование: организация содержания образования должна представлять собой систему моделей предметного и межпредметного содержания, которые сориентированы на учебно-самообразовательную деятельность с увеличением доли самообразования, предусматривающая преемственность содержания образования.

ФГОС третьего поколения сориентирован на подготовку студентов к исполнению обобщенных профессиональных компетенций. Однако в образовательном процессе студенты могут исполнять только образовательные компетенции. Поэтому задача учебно-методического обеспечения состоит в том, чтобы соответствующие компетенции имитировали определенные в ФГОСах профессиональные компетенции студентов. При этом от выпускников ожидается готовность к исполнению компетенций самообразования в профессиональной деятельности. Поэтому на этапе бакалавриата целесообразно ориентировать студентов не только на учебную, но и на самообразовательную деятельность.

Тем самым преподавателям необходимо включать в содержание образования систему модулей и предусматривать в этой системе задачи исследовательского характера, в результате которых у студентов актуализируются мотивы учебно-самообразовательной деятельности с переходом от учения к самообразованию. Здесь под модулем будем понимать целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенция), описанных в форме требований, которые должны сформироваться у студента по завершению модуля, и представляющие составную часть более общей функции.

Чтобы осуществить данную систему необходимо модуль предметного содержания ИООП выстроить так, чтобы студенты были сориентированы на возможность усвоения фундаментальных или научных знаний по соответствующим предметам и опираться на следующие педагогические принципы [26]:

- модульность (выделение из содержания обучения обособленных элементов);
- динамичность (достижение действенности и оперативности знаний);
- гибкость (приспособление содержания образования и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых);
- разносторонность методического консультирования (обеспечение профессионализма в познавательной деятельности обучаемых и педагогической деятельности);
- паритетность (обеспечение делового взаимодействия педагога и студентов).

Модули межпредметного содержания должны быть направлены на непосредственное освоение студентами профессиональных компетенций. Межпредметные связи являются конкретным выражением интеграцион-

ных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов. Так, организуя межпредметные связи, через взаимодействие тех педагогов, которые призваны совместно обеспечить образовательный процесс каждой конкретной группы студентов, можно обеспечить системность знаний, выработать целостное мировоззрение, единый взгляд на учебную и профессиональную деятельность, у студентов формируются умения устанавливать всесторонние связи между научными фактами, понятиями, законами, теориями из различных областей социально-гуманитарных знаний. Реализации такого подхода в вузе мешают традиционная разобщенность кафедр, отсутствие учета межпредметных связей при разработке модулей, отборе содержания учебных дисциплин, определении их объема и рациональной последовательности.

Многие вузовские преподаватели, будучи прекрасными специалистами-предметниками, бывают не готовы к анализу образовательного процесса в целом и целенаправленно использовать межпредметные связи. Поэтому задача администрации университета побуждать соответствующих педагогов к взаимодействию в поиске разумного компромисса при определении долей учебной нагрузки по каждому предмету учебного плана на конкретный период и осуществлять контроль над соблюдением соответствующих нормативов в практике осуществления образовательных процессов. Здесь важнейшим условием реализации межпредметных связей является то, чтобы каждый преподаватель имел четкое представление о том, что может дать его предмет студентам.

В каждом модуле следует предусмотреть содержание образования, усваиваемое под руководством преподавателей, и использование межпредметных связей с целью повышения интеллектуального и духовно-нравственного потенциала студентов, умение их самостоятельно работать с источниками, справочной литературой, анализировать ситуации и составлять тексты, экстраполируя знания, полученные в одной сфере деятельности на другую.

Третье требование: диагностика модулей, которые предусматривают промежуточные, итоговые мероприятия контроля.

Но для того, чтобы преподавателю определить, на каком уровне находится студент, ИООП должна сопровождаться специальными инструментами диагностики состояния образованности или специальной диагностикой, по результатам которой он мог осуществлять переход к тому или иному варианту продолжения образовательного процесса. Образовательный процесс, построенный на модульном обучении, по своей сути ориентирован на активность обучаемого, который сам осваивает знания и умения в их целостности, взяв на себя под руководством преподавателей-партнеров собственное обучение. Причем методы диагностики состояния

образованности направлены на измерение не отдельных знаний и умений, а целостных компетенций.

Диагностика состояния образованности предполагает индивидуальный подход к оценке подготовленности студента по критериям соответствия задаче модуля и освоенным компетенциям: может студент выполнять конкретную деятельность/ еще не может выполнять/ не достаточно данных для формирования суждения. Возьмем за основу предложенные

О.Н. Олейниковой и А.А. Муравьевой критерии, характерные для диагностики состояния образованности [13, с.109-110].

1. Особенность – средства диагностики должны оценивать именно ту деятельность или компетенцию, которая является целью обучения. Всем лицам, проводящим диагностику, следует руководствоваться одинаковыми критериями.

2. Достоверность необходимо создавать одинаковые условия для оценки всем обучающимся: студентам надо обеспечить доступ к справочным источникам и информационным системам, а лица проводящие диагностику должны убедиться, что результат достигнут именно данным студентом. Достоверность также означает проверку не механической памяти, а умений использовать знания в конкретных ситуациях трудовой деятельности.

4. Применимость – соответствие методам диагностики имеющихся ресурсов.

5. Гибкость диагностика проводится по мере подготовленности студента, когда он готов продемонстрировать уровень своей образованности.

При соблюдении этих критериев, когда диагностика завершена и есть результат, можно осуществлять переход к тому или иному варианту продолжения образовательного процесса.

Поскольку уровень каждого студента может сильно различаться, необходимо применять процедуры диагностики, которые позволяют определить уровень подготовки студента на предметном модуле. К таким процедурам диагностики могут относиться: оценки за предметные модули, кредитно модульная система и независимое тестирование ФЕПО (Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования).

На основе данных диагностики преподаватели строят межпредметные модули таким образом, чтобы студенты с низким уровнем подготовки в первую очередь могли освоить до должного уровня содержания те элементы предметного модуля, по которым студент не набрал достаточный уровень готовности к исполнению профессиональных компетенций, которые указаны в ФГОС третьего поколения.

Задача преподавателей согласованно следить за данными процедурами диагностики и мобильно вносить в модули межпредметного содержания те элементы предметных модулей, по которым уровень знаний сту-

дентов не достаточный для развития готовности к исполнению профессиональных компетенций, указанных в ФГОС.

По форме ИООП должна быть такой, чтобы уже на первых этапах обучения обеспечить конкретное понимание студентами конечных целей, а также промежуточных целей своего образования по отдельным предметным модулям и годам обучения. Иными словами студент должен видеть свой путь движения к приобретаемой в вузе готовности к исполнению профессиональных компетенций, идя от задач своей будущей деятельности в целом к построению ее отдельных частей.

Поэтому по своей структуре интегрированная основная образовательная программа высшего профессионального образования (ИООП ВПО) обеспечивает нормативно-методическую базу для развития готовности к исполнению студентами общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, а также с учетом потребностей регионального рынка труда и перспектив его развития.

ИООП ВПО регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по направлению и профилю подготовки и включает в себя: цель, требования к построению ИООП, предметные и межпредметные модули, правила перехода от одного модуля к другим модулям, обеспечивающие качество подготовки студентов, а также календарный график диагностики уровня успеваемости студентов и учебно-методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей учебно-самообразовательной деятельности.

Учебно-методические материалы ИООП включают в себя: учебники, учебные печатные и (или) электронные издания основной учебной литературы по всем образовательным областям учебного плана, выпущенными в последние 5-10 лет, пособия, рабочие тетради, справочники, цифровые образовательные ресурсы, методические пособия для преподавателей и студентов, сайты поддержки дисциплин и тому подобное.

Таким образом, интегрированная основная образовательная программа, построенная на предметных и межпредметных модулях, которые составляются согласно учебно-методическому материалу и диагностики студентов, требует выхода за рамки различных методологических взглядов кафедр, заставляя преподавателей работать на способность развития готовности студентов к исполнению профессиональных компетенций, прописанных в ФГОС третьего поколения по единому методическому замыслу. На основе этого педагоги, взаимно договариваясь между собой, определяют общий замысел взаимно согласованных намерений в использовании тех или иных ресурсов.

Упорядочивание функционально-ролевых ожиданий, то есть представлений о том, что именно и в какой последовательности должен делать каждый из членов коллектива при реализации интегрированной основной

образовательной программы, которая становится ориентиром в профессиональной деятельности педагогов.

Этим обеспечиваются не только реализация и контроль внедрения этого замысла, но и, что особенно важно, – выполнение организационно-педагогического условия влияния на образовательную деятельность студентов, то есть внедрение нового мышления как основы активного участия всех преподавателей, в едином взаимозависимом процессе обучения исходя из конечной цели подготовки нужного выпускника.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили – М. : Издат. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Ананьев, Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б.Г. Ананьев – М. : Просвещение, 1980. – 36 с.
3. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаренко // Педагогика. – №4. – 1997. – С. 11–17.
4. Братусь, Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.9–17.
5. Газман, О.С. Гуманизм и свобода: Введение в гуманистическую педагогику / под ред. О.С. Газман, И.А. Костенчука // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М. : УФС Инноватор, 1995. – С. 3–13.
6. Гузеев, В.В. Лекции по педтехнологии / В.В. Гузеев М. : Знание, 1992.
7. Зверева, В. Н. Формирование управленческой компетентности специалиста по рекреации и туризму / В. Н. Зверева, С. А. Гониянц // Теория и практика физической культуры. - 2009. - N 11. - С. 38
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
9. Ильясов, Д.Ф., Суриков, Г.Н. Образовательные программы: Учебное пособие / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Суриков. Челябинск : Изд-во Ургу, 2002. –90с.
10. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М. : Знание, 1990. – 79 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; №6).
11. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
12. Котлярова, И.О. Признаки научно-образовательного процесса / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Вып. 15. – № 13 (113) 2008. – С. 122–126.
13. Олейникова, О.Н., Муравьева, А.А., Коновалова, Ю.В., Сартакова, Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: Учебное пособие. / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. М. : Альфа-М, 2005. .288 с.
14. Потеряхин, А.Я. Психология управления. Основы межличностного общения. / А.Я Потеряхин. – Киев : ВИРА-Р, 1999. 384с.
15. Пригожин, И.Р. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / общ. ред. В.И. Аршинова и др. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
16. Рузавин, Г.И. Синергетика и системный подход / Г.И. Рузавин // Философские науки. – 1985. – № 5. – С.48–55.
17. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128с.

18. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М: Мнемозина, 2002. – 416 с.
19. Синергетика и образование / отв.ред. В.С. Егоров. – М. : Гнозис, 1997. – 360 с.
20. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А Слостенин, В.П. Каширин. – М. : издат. центр «Академия», 2001. – 480с.
21. Соснин, Н.В. Модульность в структуре содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования / Н.В. Соснин // Высшее образование Сегодня, 2009 №7 С.23-25.
22. Таланчук, Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.
23. Хакен, Г. Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. / Г. Хакен – М. : Мир, 1985. – 419 с.
24. Шакуров, Р.Х. Педагогические основы педагогического сотрудничества : пособие для слушателей ИПК / Р.Х. Шакуров. – СПб. : ВИПКПТО, 1994. – 43с.
25. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь, под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 808с.
26. Шувалова, М. Г. Система модульной профессиональной подготовки студентов / М. Г. Шувалова // Совет ректоров. - 2010. № 1. С. 2328