

КОНЦЕПЦІЯ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ CONCEPT OF CONTENT OF HIGHER PHYSICAL EDUCATION

В периоды перехода к новым социально-экономическим отношениям обостряются и актуализируются наиболее общие тенденции развития общества. Применительно к образовательным системам такими направляющими тенденциями можно считать ориентацию отечественного образования на международные стандарты и признание его в качестве одного из национальных приоритетов, возрождение духовных основ личности, непрерывное образование и возрастание гуманистических начал и общественных ценностей. В условиях принципиального обновления всего общества решающее значение приобретает интенсивный путь развития образовательной системы как закономерный процесс динамического развития общества.

Все это свидетельствует о том, что процесс переориентации в образовательной политике государств является объективно проявляющейся тенденцией развития народного просвещения в мире. При этом речь идет не о частных модификациях, а о структурных преобразованиях, охватывающих не только содержательные, процессуальные, но и результирующие аспекты образования. Данные преобразования связаны в первую очередь с переориентацией на идею всестороннего развития специалиста, с отходом от идеи узкой направленности профессиональной подготовки.

Развиваемые в исследовании проблемы позволяют, на наш взгляд, унифицировать методологические подходы к дальнейшему совершенствованию содержания высшего физкультурного образования на различных его уровнях как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Установлена неправомерность обозначения цели как компонента системы образовательного процесса на общем уровне рассмотрения ее в составе: субъект, объект, средства, процесс, условия, результат. Цель проявляет себя по отношению к этому уровню в социально значимых смыслах. В первом случае она является системообразующим фактором содержания образования и поэтому существует как идеально-субъективное явление вне состава компонентов системы образовательного процесса. Во втором случае она присуща субъекту деятельности (преподавателю) и поэтому входит в состав управленческих функций образовательного процесса.

Ключевые слова: концепция, высшее физкультурное образование, содержание, стандарты образования, модель образования.

У періоди переходу до нових соціально-економічних відносин загострюються й актуалізуються найбільш загальні тенденції розвитку суспільства. Стосовно освітніх систем такими направляючими тенденціями можна вважати орієнтацію вітчизняної освіти на міжнародні стандарти й визнання її як одного з національних пріоритетів, відродження духовних основ особистості, безперервну освіту й зростання гуманістич-

них засад і суспільних цінностей. В умовах принципового оновлення всього суспільства вирішального значення набуває інтенсивний шлях розвитку освітньої системи як закономірний процес динамічного розвитку суспільства.

Усе це свідчить про те, що процес переорієнтації в освітній політиці держав об'єктивно проявляється тенденцією розвитку народної освіти у світі. При цьому мова йде не про приватні модифікації, а про структурні перетворення, що охоплюють не тільки змістові, процесуальні, а й результируючі аспекти освіти. Ці перетворення пов'язані насамперед із переорієнтацією на ідею всебічного розвитку фахівця, з відходом від ідеї вузької спрямованості професійної підготовки.

Проблеми, що порушуються в дослідженні, дають змогу, на наш погляд, уніфікувати методологічні підходи до подальшого вдосконалення змісту вищої фізкультурної освіти на різних її рівнях як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Установлено неправомірність позначення мети як компонента системи освітнього процесу на загальному рівні розгляду її в складі: суб'єкт, об'єкт, засоби, процес, умови, результат. Мета проявляє себе щодо цього рівня. У першому випадку вона є системоутворювальним фактором змісту освіти й тому існує як ідеально-суб'єктивне явище поза складом компонентів системи освітнього процесу. У другому випадку вона властива суб'єкту діяльності (викладачеві) і тому входить до складу управлінських функцій освітнього процесу.

Ключові слова: концепція, вища фізкультурна освіта, зміст, стандарти освіти, модель освіти.

During the transition to the new socio-economic relations, the most general trends in the society development are aggravated and actualized. With regard to educational systems, such guiding trends can be considered as: the orientation of domestic education to international standards and its recognition as one of the main national priorities, the revival of the spiritual foundations of the individual, lifelong education, and the growth of humanistic principles and social values. In the conditions of the fundamental renewal of the whole society, the intensive path of development of the educational system as a regular process of the dynamic development of society is of decisive importance.

All this indicates that the process of reorientation in the states' educational policy is an objectively manifest tendency in the development of public education in the world. Moreover, this is not about private modifications, but about structural transformations, covering not only substantive, procedural, but also the resulting aspects of education. These transformations are primarily associated with a reorientation to the idea of comprehensive development of a specialist, with a departure from the idea of a narrow focus on vocational training.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-4.36>

Чорбэ Константин,

докт. пед. наук, профессор,
проректор

Государственного педагогического
университета имени «Ион Крянгэ»
(Кишинёв, Республика Молдова)

The problems developed in this study allow, in our opinion, to unify methodological approaches to further improving the content of higher physical education at its various levels, both in theoretical and practical aspects.

The illegitimacy of designating the goal as a component of the educational process system at the general level of its consideration in the composition is established: subject, object, means, process, conditions, result. The goal manifests itself in relation to this level in socially significant

senses. In the first case, it is a system-forming factor in the content of education and therefore exists as an ideally subjective phenomenon outside the composition of the components of the educational process system. In the second case, it is inherent in the subject of activity (teacher) and therefore is part of the managerial functions of the educational process

Key words: *concept, higher physical education, content, education standards, education model.*

Постановка проблемы в общем виде. В настоящее время для педагогической теории содержания образования присущи методологические подходы, где концептуальные разработки основываются на целесообразном структурировании, параметризации и, в конечном счете, моделировании исследуемых объектов или явлений. При этом создание концептуальных моделей содержания образования осуществляется путем упорядочения научно обоснованных составляющих ее элементов на базе системного подхода, поэтому в рамках системного представления содержание образования рассматривается, прежде всего, на общетеоретическом уровне [5; 10; 11 и др.]. Этот уровень рассмотрения содержания включает в себя осознание его элементов как системы, а также выявление их функций и структуры.

Цель статьи – рассмотреть концепцию содержания высшего физкультурного образования.

Изложение основного материала. Теоретическое представление о содержании образования, определяя его состав, выступает в роли первого теоретического воплощения целей обучения как социального заказа, интерпретированного и высказанного на языке педагогики. Всякое другое воплощение целей на языке педагогики не может уже не считаться с данным уровнем содержательного выражения социального заказа [1].

Исходное положение теории содержания образования указывает на то, что глобальная функция обучения состоит в передаче молодому поколению содержания социальной культуры для ее сохранения (всепроизводства) и развития, поэтому единственным источником, откуда черпается содержание образования, является культура в самом широком ее понимании. Культура (материальная и духовная, общая и специальная) для передачи ее личности должна быть осознана, т. е. распредмечена (в виде форм человеческой деятельности) и выражена в социальном опыте общества. Только в распредмеченном виде она может быть усвоена личностью. В свою очередь, социальный опыт общества представляет собой совокупность средств и способов деятельности, присущих той или иной конкретной отрасли деятельности. Применительно к содержанию высшего образования, каждая отрасль деятельности преобразуется в учебные предметы и различные формы учебной деятельности (организованной и

самостоятельной). На протяжении истории общества эти отрасли деятельности постоянно видоизменяются, что и ведет к изменению и возникновению новых учебных предметов и видоизменению содержания образования в целом.

Для каждой отрасли деятельности присущи свои, специфические, способы деятельности. Вместе с тем в разных отраслях деятельности могут использоваться одни и те же средства и способы деятельности. В связи с этим для унификации, в частности, способов деятельности в философии разрабатываются различные классификации видов деятельности [14; 31]. В наиболее детализированной классификации, предложенной В.С. Шубинским [31, с. 89–99], выделяются три основных вида и 13 подвидов деятельности, в большей или меньшей степени присущих всем отраслям деятельности.

Таким образом, на уровне общетеоретического представления можно определить три основополагающие проекции содержания образования (рис. 1).

Первой вертикальной проекцией общей модели содержания образования является состав социального опыта, изложенный в виде основных элементов содержания любых отраслей деятельности. Социальный опыт следует рассматривать как своеобразный фильтр социальной практики, который отбирает социально значимое содержание для формирования социофонда. Исходя из этого, социофонд можно рассматривать как исторически созданную систему «сущностных сил» человека, а источником ее развития является социальный опыт.

Социофонд по наследству не передается, за исключением некоторых врожденных психических и физических задатков свойства человека. Поэтому общество должно организовать специальные каналы по его передаче, усвоению и развитию. Такими каналами является обучение, воспитание и развитие. В совокупности они составляют процесс образования человека, процесс его социализации. В определении содержательной сущности этих каналов исходят из содержания социального опыта, что, в свою очередь, требует определения его состава.

Методологической посылкой в определении состава социального опыта может служить основание, связанное с делением содержания образования, подобно социальному опыту, на элементы,

характеризуються специфікою свого складу і функцій в формуванні особистості. Опіраючись на дане підґрунтя, можна виділити в складі соціального досвіду чотири компоненти – знання, способи діяльності, психофізичні якості і ціннісні установки [1; 8]. В відміння від існуючих, в загальнонаукових дослідженнях пропонується в структурі соціального досвіду виділити компонент, пов'язаний з психофізичним досвідом, заснованим на розвитку інтелектуальних і фізичних можливостей людини в процесі освіти. Таке розуміння змісту соціального досвіду ґрунтується на найважливішій дидактичній постановці про органічне єдність навчання, виховання і розвитку в процесі освіти [13; 27; 29]. Таким чином, в відповідності з загальнонауковими представленнями, в структурі соціального досвіду виділяються наступні чотири компоненти:

- інформаційний досвід (інформаційна культура), т. є. сукупність знань;
- операційний досвід (операційна культура), т. є. сукупність умінь, навичок, способів діяльності і їх складових;
- психофізичний досвід або духовно-телепний, інтелектуально-фізичний (психофізична культура), т. є. сукупність психічних і фізичних здібностей;
- ціннісно-орієнтаційний (мотиваційний) досвід (мотиваційна культура), т. є. сукупність соціальних установок, відображаючих потреби людини.

Виділяється в спеціальній літературі творчий компонент соціального досвіду [14, с. 150–161] вважається, на наше погляд, характеристикою здібностей і особистості в цілому, а не родової складової соціального досвіду. Він по ознаці належності до інтелектуальних здібностей входить в склад психофізичного компонента соціального досвіду і проявлення особистісної характеристики людини.

Горизонтальною проекцією моделі змісту освіти вважається сукупність галузей діяльності (рис. 1). Данна проекція відповідає історичному руху усвідомлення сутності і складу змісту

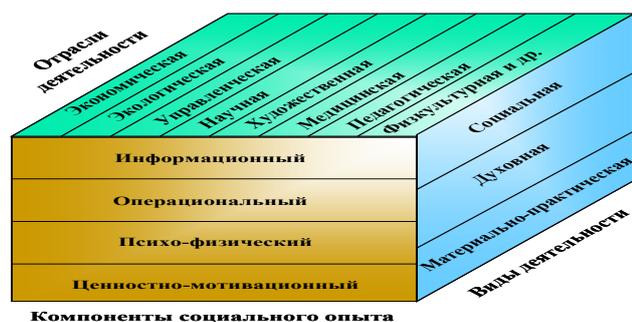


Рис. 1. Модель змісту вищої освіти на рівні загальнотеоретичного представлення

освіти, а в представленій формі і сучасній тенденції її заповнення конкретними галузями, необхідними для гармонічного розвитку особистості [8; 14]. Данна проекція дозволяє виділити ту галузь (спеціальність), по якій здійснюється вище професійне освітнє, наситити його необхідним змістом по компонентах соціального досвіду і провести відбір відповідних цим компонентам видів і підвидів діяльності.

Відношення галузей діяльності до входять до неї елементів змісту соціального досвіду свідчить, що це два пов'язаних, але незалежних різниця. Зв'язок складає в тому, що всі елементи змісту соціального досвіду обов'язково присутні в кожній галузі діяльності. Незалежність ж складає в тому, що галузь діяльності може себе реально проявити одним з елементів змісту. Наприклад, через знання без застосування, через їх застосування, але тільки в стереотипних умовах і т. п.

В свою чергу, елементи змісту соціального досвіду визначають набір видів діяльності (третя проекція моделі), які необхідні в тій або іншій галузі. Кожен з них втілюється тільки в деяких галузях діяльності. Отже, цей розріз не може бути визначальним в моделі.

Можна вважати, що визначальним структурним компонентом моделі вважається зміст, пов'язаний з галузями і видами людської діяльності. В користь цього висновку свідчить той факт, що розвиток особистості здійснюється тільки в діяльності. Метою вищої фізкультурної освіти вважається досягнення високої професійної готовності, яка в системі галузей людської діяльності представлена фізичною культурою і спортом [5; 14]. Крім того, галузі діяльності вважаються єдиним предметним втіленням змісту освіти. Примітно до вищої освіти галузі діяльності перетворюються в загальні або профіліровані цикли дисциплін або окремі дисципліни навчальних циклів.

Представлена теоретична модель змісту освіти вважається необхідним і достатнім орієнтиром в обробці змісту освіти на будь-якому рівні, в будь-якій галузі діяльності на основі її специфіки і деталізації. Вона універсальна, так як вважається обобщеною, застосовною до характеристик змісту освіти будь-якого рівня, будь-якої спрямованості, будь-якої системи організації. Данна модель дозволяє теоретично правильно перейти до моделюванню змісту в будь-якій галузі освіти, в тому числі і вищої фізкультурної освіти.

Расшифровка общей модели посредством ее декомпозиции (развертывания) осуществляется в моделях частных уровней в виде моделей содержания высшего физкультурного и других отраслей образования на уровне государственного стандарта, типового учебного плана и учебной программы. Для этого при построении модели следует, прежде всего, исходить из требований целесообразности. Целесообразность предполагает ориентировку на общую (глобальную) цель высшего образования (системообразующий фактор), направленную на подготовку специалиста по физической культуре и спорту нового типа как социального заказа общества.

Таким образом, в модели находит отражение обобщенный образ желаемого результата образования, соответствующего целевым установкам модели.

Известно, что любая образовательная система эффективно функционирует, если, помимо всего прочего, четко сформулированы ее цели. Цель является стержневой педагогической категорией, которая связывает воедино все компоненты педагогической системы. Проблема целеполагания всегда была актуальной для отечественной педагогики. В литературе принято различать три уровня целей [11]: глобальный, общепедагогический и частнодидактический.

Под глобальным уровнем целей в нашем случае следует понимать основополагающие цели высшего физкультурного образования, сформулированные на достаточно высоком уровне абстрактности, соотношенные с потребностями общества и личности. Общие цели высшего физкультурного образования, как правило, фиксируются в нормативных документах образовательной политики.

Общепедагогические цели представляют собой первый уровень конкретизации общих целей, которые являются регулирующим механизмом на уровне Госстандарта и учебного плана специальности. Они реализуются в транспредметных, уровнях (ступень образования), цикловых (циклы дисциплин) целях, представляя собой рабочий инструмент для разработки содержания образования, квалификационных характеристик, оценки и контроля результатов образования. Таким образом, результаты первого этапа разработки содержания высшего физкультурного образования могут быть наглядно отражены в трехмерной системе координат, где на поверхности лицевой стороны куба показаны основные уровни глобальных и общедидактических целеполаганий (рис. 2).

В публикациях, имеющих общенаучное значение, выделяются четыре основных сферы знаний по базовым областям их проявления:

- общественные науки;
- естественные науки (естествознание);
- гуманитарные науки (человекознание);

– технические науки [7].

Общественные науки характеризуют мир социума на основе отражения, познания, оценивания социальных систем. Естественные науки определяют физическую и биологическую картину мира, мира природы. Гуманитарные науки отражают мир человека как единичного представителя человеческого рода. Технические науки характеризуют своеобразную техническую картину мира, мир техники, который искусственно создается человеком, системой средств деятельности отражения, преобразования, передачи и сохранения веществ, энергии и информации. Таким образом, данная типология всесторонне отражает всю современную систему наук: мир природы (естествознание), мир социума (обществоведение), мир человека (гуманитарные знания) и мир техники (технические знания). Этот второй уровень разработки характеризует верхняя сторона куба – система современных наук.

Следующий уровень разработки содержания высшего физкультурного образования на уровне содержания учебного плана выделяется на основании направленности знаний и практических видов деятельности. Характеристика учебных предметов по направленности предполагает выделение общеобразовательных, общепрофилирующих и специализированных циклов дисциплин. Общеобразовательная направленность цикла должна обеспечить формирование общей культуры, которая определяется как система познания и использования мироосвоения [7]. Профилирующая направленность подготовки специалиста должна сформировать систему общей и специальной ориентировочной основы информационного, операционального и мотивационного обеспечения в реализации функций профессиональной деятельности.

Содержательная сущность общеобразовательного, профилирующего и специальных циклов

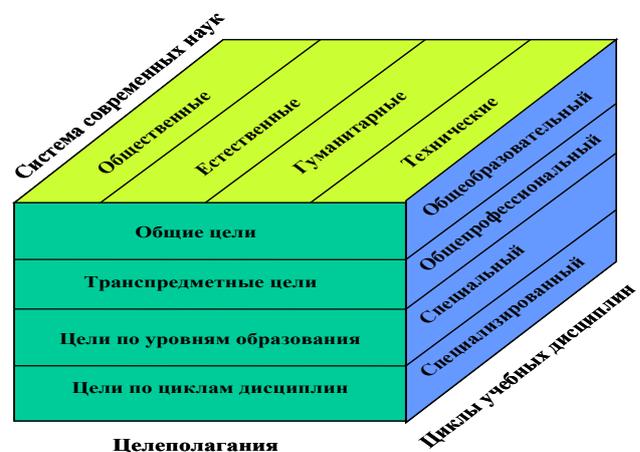


Рис. 2. Модель содержания высшего физкультурного образования на уровне проектирования учебного плана

професійної підготовки не означає дублювання першого во второму, а другого в третьому і четвертому. Їх різниця проявляється в тому, що загальноосвітня спрямованість змісту освіти виступає культурно-інтелектуальним стержнем.

Вона визначає, в частині, загальне розвиток особистості, загальні орієнтовні можливості в будь-якій діяльності; профілююча ж спрямованість сприяє розвитку особистості і її орієнтовних можливостей в зв'язі з потребами професійної діяльності; а спеціальна спрямованість змісту освіти обумовлює конкретизацію освіти по спеціальностям і спеціалізаціям. Обговорюваний рівень розробки змісту освіти вищого фізкультурного освіти представлений в моделі третьої – бокової проекції куба. В реалізації даної моделі важливо визначитися в необхідності і достаточності набору складових того чи іншого рівня декомпозиції. Уточнення такого набору є вичірною теоретичною і практичною задачею змісту освіти.

Кінцевим рівнем розвертання загальної моделі змісту освіти вищого фізкультурного освіти є моделювання змісту освіти навчальних програм по окремих дисциплінам, предметам, курсам. В ідеалі така навчальна програма представляє собою перероблену в відповідності з вимогами дидактичної системи знань, умінь і навичок (способів відповідної діяльності), ціннісних орієнтацій і оціночних цілеполагань згідно цілям освіти [1; 12].

В світовій освітній практиці структурування навчальних програм найпоширенішим підходом є тематичне побудування програм, включаюче ієрархічно пов'язані елементи, визначаємі як розділи,

підрозділи, теми і питання теми [1; 10]. Навчальні програми моделюють зміст і об'єм навчального предмету. Вони повинні будуватися, зокрема всього, на основі змісту відповідної науки або її проблематики, а не навчального предмету. Виходячи з існуючих представлень, структурування змісту будь-яких, в тому числі і навчальних, програм повинно здійснюватися на основі принципів програмно-цілевого підходу. Він передбачає, як мінімум, три визначаючі, уніфіковані, етапи структурування: аналіз проблемної ситуації і формування цільових орієнтирів програми, розробку елементів змісту програми, оціночні і контролюючі процедури.

Таким чином, в структурі змісту освіти на рівні навчальної програми повинні бути представлені, як мінімум, три основоположуючі компоненти (рис. 3). Першим компонентом змісту програми є система цілей навчальної дисципліни, які вона передбачає для реалізації. Тому формування системи цільових орієнтацій програми є найважливішою процедурою її структурування. Система таких цілей представлена на лівій стороні куба теоретичної моделі.

Розробка системи цілей ґрунтується на всебічному аналізі проблемної ситуації, визначаючої необхідність проектування нової програми: відсутність програми, зміна орієнтуючих парадигм, зміна соціальних потреб і т. п. Такий аналіз, звичайно, знаходить відображення в пояснювальній записці програми.

Головним умовом правильного формулювання цілей – це можливість їх діагностування. Відомо, що багато педагогічні системи виявлялися обреченими на невдачу тільки по одній причині: цілі були сформульовані недіагностично, тобто розпливчато, аморфно, неконкретно. Діагностично поставлена ціль повинна бути сформульована настільки точно і визначено, щоб однозначно можна було зробити висновок про ступінь її реалізації і побудувати повністю визначений дидактичний процес, гарантуючий її досягнення за заданий час. Ціль педагогічного процесу поставлена діагностично, якщо виконуються наступні умови [21, с. 40–46]:

1. Дано точне і визначене описання формованого особистісного якості, його можна безпомилково і однозначно диференціювати від будь-яких інших якостей особистості.
2. Існують методики об'єктивного, однозначного виявлення діагностуваного якості.
3. Можливо кількісне вимірювання діагностуваного якості.
4. Існує шкала оцінки якості, що ґрунтується на результатах вимірювання.



Рис. 3. Модель змісту освіти вищого фізкультурного освіти на рівні проектування навчальної програми

Таким образом, потеря определенности целевых ориентаций учебной программы делает невозможным выявление целесообразности ее содержания. Возникает необходимость разработки системы целевых ориентаций в связи со структуризацией учебных программ.

Система целей учебных программ должна включать, как минимум, три уровня развертывания, в противном случае не достигается необходимая конкретизация действий в обеспечении этой процедуры. Первый уровень разверстки включает общие цели учебной дисциплины, вытекающие из транспредметных целей и целей по циклам смежных дисциплин, выраженных в терминах конкретного относительного действия по отношению к дидактической ситуации. Они представляют собой частные и последовательные этапы в достижении формирующих задач на уровне знаний, умений и навыков, психофизических качеств и ценностных ориентаций. На втором уровне разверстки на основе общих целей разрабатываются ключевые цели учебной дисциплины, выражающиеся в конкретных действиях в соотношении с определенной дидактической ситуацией и определенной единицей содержания (тема, раздел). С педагогической точки зрения ключевые промежуточные цели соотносятся с теми результатами обучения на уровне знаний, умений и ценностных отношений, которые и должны быть сформированы в учебном процессе.

Ключевые промежуточные цели обычно являются основой формирования операциональных целей (задач) для конкретного занятия или учебного задания – третий уровень разверстки. Чтобы операциональные цели могли более эффективно выполнять свои функции, они должны быть выражены в действенных терминах, которые могли бы быть оценены (измерены). Операциональные цели определяют новые учебные действия, новое поведение студента в процессе акта учения, предполагающего достижение совершенно конкретных результатов. Учитывая то, что операциональные цели представляют собой конечный, далее неделимый, уровень в парадигме содержания образовательных целей, а также их конкретность и условия реализации, они обычно не разрабатываются на уровне учебных программ, а формируются в ходе учебного процесса и служат планированию и разработке учебных заданий, оцениванию результатов обучения.

На следующем этапе разработки модели содержания учебной программы рассматриваются основные элементы содержания образовательного процесса – верхняя сторона куба. Приоритет здесь отдается блоку содержания теоретического раздела программы – системе знаний, которые, по мнению специалистов, являются главным источником обеспечения информационной готовности и возможности реализации функций любой про-

фессиональной деятельности [8; 18]. Дефиниция сознания, по Л.А. Зеленову, – главная составляющая, которая является регулятором человеческой деятельности. Соотношение затрат времени на теоретический раздел, по данным отечественного и зарубежного опыта [9; 15; 17], составляет от 90% до 50%, при этом практический (деятельный) блок, включающий все виды практик (учебная, производственная, стажерская), имеет тенденцию к расширению [32].

Конструирование системы знаний на уровне учебного предмета обуславливается их основной, ведущей функцией в высшем образовании. В тех учебных предметах, где ведущим компонентом являются научные знания (основы наук), их совокупность в учебном предмете должна представлять систему, адекватную по своему составу соответствующей науке, т. е. состоять из двух частей – основ соответствующих теорий и некоторой совокупности знаний, еще не оформленных в науку в теорию.

В тех учебных предметах, где ведущим компонентом являются способы деятельности или воспитание отношений студентов к действительности, достаточно, если совокупность научных знаний в предмете будет представлять их комплекс, необходимый для осуществления ведущей функции – формирование способа деятельности.

Кроме того, при конструировании содержания блока знания необходимо расположить их по значимости. Здесь принято различать основные знания, т. е. те, ради которых введен данный учебный предмет, и вспомогательные знания, необходимые для обслуживания основных.

Второй компонент верхней проекции модели содержания образования связан, в свою очередь, с конструированием совокупности способов деятельности, которые выступают в качестве программы деятельности, подлежащей усвоению и, следовательно, преобразованию их в умения и навыки. Как следует из общетеоретической модели содержания образования (рис. 1), основными видами деятельности являются социальная, духовная и материально-практическая. Каждый из них включает ряд подвидов. Например, духовная деятельность состоит из познавательной, ценностно-ориентационной и эмоционально-чувствительной; социальная – из коммуникативной, общественной, социально-политической, семейно-бытовой, образовательно-педагогической, деятельности по охране и укреплению здоровья; материально-практическая состоит из трудовой, опытно-экспериментальной (творческой), универсально-преобразующей деятельности [33].

Поскольку осуществление видов деятельности происходит на базе сформированных умений и навыков, постольку они и являются составляющими способов деятельности. Это обстоятельство прямо и косвенно отражено в большинстве иссле-

дований по проблемам деятельности как на общенаучном, так и на частнопредметном уровнях.

В ряде публикаций для определения типологии умений используется такое основание, как «функция психики». При этом выделяют базовые функции, к которым относятся психическая – познавательная (когнитивная) и регулятивная, включая коммуникативную как проявление внешней регуляции. Эти функции через свои составляющие реализуются в любой деятельности. Вместе с тем они сами выступают в роли деятельности и поэтому могут быть использованы при ее анализе [6]. Человек в этом случае рассматривается как субъект психической деятельности. Следует также отметить, что предлагаемая классификация умений связана с пересечением двух оснований. К функциям управленческой деятельности следует отнести планирование (проектировочные, конструктивные умения) и организацию, а к функциям психики – коммуникативные и гностические умения.

Следующим компонентом верхней проекции модели являются психофизические качества. Принято различать психические свойства (качества) или черты личности и физические качества человека. В современной психологии под свойствами или чертами личности имеют в виду «устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида» [20, с. 391].

Наряду с психическими свойствами личности рассматриваются связанные с ними физические качества, представляющие собой сплав врожденных психофизиологических и морфологических особенностей организма человека с приобретенным в процессе жизни и специальной деятельности опытом в использовании этих особенностей. Различают кондиционные (сила, быстрота, выносливость, гибкость) и координационные (точность движений, их согласованность, качество перестройки движений и др.) физические качества (способности).

Физические качества связаны также с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы человека (силой – слабостью, подвижностью – инертностью, уравновешенностью – неуравновешенностью нервных процессов), которые выступают в структуре физических качеств и виде природных задатков. Очень тесно связаны в своих проявлениях физические качества с такими свойствами личности, как волевые и эмоциональные черты характера. Такое волевое качество, как терпимость или разовое его проявление – настойчивость, во многом обуславливает величины проявления всех физических качеств.

В заключении отметим, что реализация этого компонента в процессе образования должна сопровождаться психическим и физическим развитием студентов. Процесс усвоения знаний и умений не всегда ведет к развитию интереса, познавательных способностей, формированию

мировоззрения и морали. Между приобретением знаний, умений и развитием мышления нет прямой связи. Знания, по-видимому, являются необходимой предпосылкой умственного и физического развития, но требует такой организации учебного процесса, в котором создаются реальные условия для реализации развивающего начала в познавательном процессе.

И, наконец, четвертый компонент верхней проекции куба составляют ценностные ориентации. Они воплощены в форме социального опыта живущих и деятельных поколений и зафиксированы в знаковых системах в духовной культуре общества. Вне социального опыта предметная форма воплощения духовной культуры мёртва и не может быть реализована. Чтобы обучающийся как субъект, как личность приблизился к системе деятельности уже обученных поколений, т. е. к социальному опыту, он должен усвоить опыт отношения к миру, призванному в той или иной мере войти в систему ценностей обучаемой личности. Опыт ценностного отношения человека к миру, к осваиваемым его субъектам представляет собой сформированные социальные потребности, степень богатства которых характеризует меру приобщенности субъекта к ценностям данной эпохи. Содержание ценностного отношения состоит в совокупности биологических, социальных, материальных, духовных и других потребностей, обуславливающих направленность эмоций индивида на определенные объекты, включенные в его систему ценностей.

Потребности в общепринятом смысле являются приоритетным началом, причиной любой деятельности, они служат исходным основанием побуждения, ведущего к направленному действию. Потребность выступает как отражение состояния личности, благодаря которому осуществляется регуляция поведения, направленности, ориентации, мышления.

Следующим элементом формирования ценностных отношений являются мотивы. Они, являясь причиной активности в деятельности, определяются как отражение осознанной потребности и обуславливают ее удовлетворение. Если потребность формирует вопрос «Почему я хочу это сделать?», то мотив – «Что я хочу сделать?». В этом смысле потребность – начало пути, а мотив – конец его [22; 25]. Для человека свойственно наличие некоторого числа мотивов. Чрезмерное развитие какого-либо мотива при недостаточном развитии других отрицательно сказывается на развитии личности, поэтому необходимым условием формирования ценностных отношений является гармоническое развитие системы мотивов.

Таким образом, анализ структуры ценностных отношений позволяет выделить систему базовых, жизненно необходимых, потребностей индивидуума: познание мира, познание общества, познание

себя, общение, трудовую деятельность, соблюдение социальных норм, самореализацию, самоопределение, саморегуляцию, статус, образ жизни, потребности витального обеспечения [32]. Для описания мотивов характеризующими признаками являются познавательные мотивы, мотивы внутренней регуляции (самореализация, самоопределение, саморегуляция), мотивы внешней регуляции активности (общение, социальные обязательства), мотивы личного статуса, образа жизни, здоровья и т. п. Для описания ценностных ориентаций используются признаки, характеризующие направленность личности (социальная и профессиональная), уровень притязаний по целям склонности и значения выбора в профессиональной деятельности.

На третьей боковой проекции теоретической модели учебной программы отражены компоненты оценки результатов образования. К ним относятся критерии, формы и типы оценки. Исходя из теории измерений, результаты образования могут быть оценены посредством качественного (вербального) или количественного (формального) анализа. В процессе вербального анализа используется шкала наименований. Чтобы ее составить, необходимо ответить на вопросы: что измерять (выбор объекта измерения), как измерять (выбор единиц измерения) и как оценивать (выбор способа анализа). На уровне качественного (вербального) анализа явлений истинность суждений опирается на правдоподобные рассуждения по правилам логики на основе субъективного опыта деятельности. При всей своей необходимости такой анализ не позволяет получить информацию в связи с оценкой абсолютного уровня результатов образования и его динамики, что требует поисков количественных оснований в его оценке.

В психолого-педагогических исследованиях в целях количественного анализа результатов различных аспектов образования используют в основном три способа оценивания: на основе оценочных суждений, критериально-ориентировочных тестов и выявления ресурсных затрат (длительность, количество операций). Разработка способа измерения связана с выделением объекта, измеряемых признаков, формулировкой оценочных суждений для каждого уровня, количественным обозначением каждого уровня в пределах выбранной шкалы баллов [2; 3]. Основными трудностями подобных способов измерения результатов образования являются обоснование тестов (по критериям необходимости и достаточности), выбор признаков объекта для оценивания, формулировка суждений (по критериям однозначности и существенности), определение интегральных значений измерения объекта (по критериям весомости признака).

Применительно к результатам образования предлагается использовать различные наборы признаков и систем оценивания. Однако все они

должны включать диагностические операции четырех типов (в соответствии с набором компонентов содержания образования) – для выявления уровня знаний, для выявления уровня овладения умениями, для определения уровня психофизического развития, для выявления уровня личной готовности к профессиональной деятельности (мотивация, ценностные ориентации). Подобные подходы используются и в зарубежной практике оценивания результатов образования.

Таким образом, системный анализ теоретических основ содержания образования позволил на теоретическом уровне рассмотреть концептуальные модели высшего образования вообще и высшего физкультурного образования в частности, модели учебного плана и учебной программы как базовых проектировочных документов содержания образования. Анализ публикаций по этому вопросу свидетельствует, что имеющаяся информация в большей мере характеризуется или описательностью [16], или локальностью [32], или специфичностью. Вместе с тем отмечается усиление методологизации, наличие попыток использования концептуального и системного подходов, моделирования, интеграции и унификации знаний в разработке теории содержания образования [6; 12; 16 и др.]. Все это позволяет констатировать тот факт, что проблема моделирования содержания высшего физкультурного образования находится в стадии серьезной научной разработки, а накопленные теоретические материалы еще требуют дальнейших концептуальных построений и отработки на эмпирическом и методологическом уровнях.

В связи с этим моделирование содержания высшего образования вообще и физкультурного в частности приобретает особое значение, потому что оно является главным залогом обеспечения качества подготовки специалиста, следовательно, и качества его будущей профессиональной деятельности.

Исходя из сказанного, к конструированию содержания высшего физкультурного образования мы подошли с двух позиций. С одной стороны, оно рассматривалось как ряд иерархизированных структурно-функциональных подсистем с выделением элементов каждого компонента подсистемы. С другой – содержание рассматривалось генетически, с точки зрения происхождения целостных свойств системы. Для представления всей системы содержания высшего физкультурного образования избран блочно-модульный способ, основанный на применении укрупненных дидактических единиц [23]. Выбор блочно-модульного построения содержания обусловлен следующим. Во-первых, блоки (циклы дисциплин) и модули могут рассматриваться как самостоятельные части целого, т. к. несут в себе конкретную дозу информации. Во-вторых, инфор-

мация, входящая в блок и модуль, способна иметь широкий спектр сложности и глубины при четкой структуре и единстве целей. В-третьих, блоки и модули позволяют синтезировать образовательные пространства, «стыковать» между собой дисциплины, относящиеся к различным областям знаний (социальные и естественнонаучные, фундаментальные и специальные). В-четвертых, анализ модульных конструкций показывает, что они могут быть относительно легко упорядочены по информационной нагрузке, освобождены от неоправданного дублирования и тавтологии, обнаруживают большое число логических связей [24].

Понимая модуль как открытую совокупность учебных дисциплин, формирующую определенную область знаний (общественных, естественных, гуманитарных, технических), его рассматриваем как структурно-функциональную единицу блока или цикла дисциплин, представляющего собой более обширную единицу, сформированную по признаку профилированности знаний (общеобразовательный или фундаментальный, общепрофессиональный, специальный, специализированный). Открытость модуля проявляется в том, что набор учебных дисциплин внутри него может периодически изменяться в зависимости от потребностей практики, состояния развития науки, специфики специальности и т. п.

В конструируемом нами содержании высшего физического образования выделено четыре блока, уточняющие образовательную область каждого цикла:

а) общеобразовательный (образовательная область – фундаментальные общенаучные знания по всей системе современных наук);

б) общепрофессиональный (образовательная область – естественно-гуманитарные знания);

в) специальный (образовательная область – профессионально ориентированные естественно-гуманитарные знания);

г) специализированный (образовательное поле – знания, ориентированные на узкую специализацию по всей системе современных наук).

Общеобразовательный и общепрофессиональные блоки способствуют формированию системного понимания научной картины мира, осуществляют интеграцию знаний по всей системе современных наук, являются фундаментом специальных знаний специалиста по физической культуре и спорту. Специальный и специализированный блоки дисциплин обеспечивают специалисту возможность ориентации в выборе индивидуальной траектории образовательно-профессиональной подготовки.

Модули каждого из блоков разворачиваются через систему отраслей научных знаний, представленных набором дисциплин – базовых и вариативных (элективных (по выбору) и факуль-

тативных). Дисциплина при этом выступает в качестве структурно-функциональной единицы всей системы содержания образования. В логике системного анализа такое построение позволяет осуществить принцип восхождения от абстрактного к конкретному с ориентировкой на выделение конечных единиц содержания образования.

Каждый блок содержания представлен инвариантной и вариативной частями. Инвариант реализуется через систему базовых дисциплин и обеспечивает достижение эквивалентности высшего физического образования независимо от вуза, осуществляющего подготовку специалиста. Вариативная часть содержания представлена набором элективных и факультативных курсов. Она обогащает основное содержание, углубляет и конкретизирует его, включает детальное рассмотрение отдельных проблем, способствуя формированию устойчивых интересов и склонностей студентов, развитию их самоопределения и творческой активности.

Выводы. Таким образом, структурно-функциональный анализ содержания высшего физического образования позволил разработать его идеальную структурную модель в виде мысленной конструкции, над которой можно совершать мысленные преобразования. Выделение в структурной модели всех логических связей и отношений, существующих между входящими в нее элементами содержания, и есть такие преобразования. Выявление этих связей обеспечило структурно-функциональное единство модели, ее целостность как интегральное свойство. Как показал проведенный анализ, система логических связей и отношений между элементами структурной модели содержания относительно устойчива и составляет определенный инвариант, который не зависит от уровня и способов его развертывания. Существенным признаком структурной модели содержания высшего физического образования [28; 35] как целостной системы является иерархичность, что позволяет каждый элемент этой системы рассматривать, в свою очередь, как систему, а саму модель – как компонент более широкой системы – содержание высшего образования в различных отраслях человеческой деятельности.

Установлена неправомочность обозначения цели как компонента системы образовательного процесса на общем уровне рассмотрения ее в составе: субъект, объект, средства, процесс, условия, результат. Цель проявляет себя по отношению к этому уровню в социально значимых смыслах. В первом случае она является системообразующим фактором содержания образования и поэтому существует как идеально-субъективное явление вне состава компонентов системы образовательного процесса. Во втором случае она присуща субъекту деятельности (преподавателю)

и поэтому входит в состав управленческих функций образовательного процесса.

Структурно-функциональный анализ системы образовательного процесса в вузе позволил не только выделить необходимые и достаточные функции деятельности преподавателя, но и соотносить их с управленческими функциями его деятельности и приоритетными компонентами образовательного процесса, дать им содержательное описание с учетом имеющихся между ними связей и взаимодействий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Агапова О.И., Вербицкий А.А., Червяков В.А. Перестройка вуза как звена педагогической системы и сферы социальной практики. *Современная высшая школа*. 1990. № 2. С. 51–66.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. Москва: Просвещение, 1985. 447 с.
3. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. Москва: Внешторгиздат, 1989. 412 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 191 с.
5. Виленский М.Я., Сафин Р.С. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей. Москва: Высшая школа, 1989. 160 с.
6. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.И. Деятельность: структура и регуляция. Москва: Изд-во МГУ, 1987. 215 с.
7. Зеленов Л.А. Методология человековедения. Новгород, 1991. 75 с.
8. Зеленов Л.А. Становление личности. Горький: Волго-Вятское изд-во, 1989. 167 с.
9. Змеев С.И. Подготовка организаторов досуга за рубежом. *Теория и практика физической культуры*. 1983. № 12. С. 51–53.
10. Игнатъева В.Я. Приблизить теорию физкультурного образования к практике трудовой деятельности специалиста. *Теория и практика физической культуры*. 1989. № 8. С. 8–10.
11. Курбаков К.И. Целевая индивидуальная подготовка специалистов в вузах. Москва: ВНИИ «Информэлектрон», 1992. 154 с.
12. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.
13. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1981. 218 с.
14. Лернер И.Я. Состав социального опыта и содержание образования. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 150–161.
15. Миронов В.Б. Век образования. Москва: Педагогика, 1990. 175 с. С. 3–9.
16. Мошкова И.Н., Маслов С.В. Психология производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 203 с.
17. Назлик З., Ладанья А. Подготовка учителей в европейских странах СЭВ. *Современная высшая школа*. 1987. № 3. С. 13–22.
18. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний. Москва: Педагогика, 1991. 222 с.
19. Орлов А.Б. Проблемы психолого-педагогической подготовки учителя. *Вопросы психологии*. 1988. № 1. С. 16–28.
20. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Москва: Политиздат, 1985. С. 391.
21. Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В. О главной цели образования. *Высшее образование в России*. 1998. № 3. С. 40–46.
22. Пилоян Л.А. Мотивация спортивной деятельности. Москва: ФиС, 1984. 104 с.
23. Подготовка специалиста в области образования. *Структура и содержание* / под ред. Г.А. Бордовского. Санкт-Петербург: Образование, 1994. 209 с.
24. Подольская Е.А. Ценностная ориентация личности как предмет социально-философского исследования: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Моск. гос. ун-т им. В. Ломоносова. Москва, 1984. 23 с.
25. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. Москва: Наука, 1984. 160 с.
26. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина и др. Саратов: СГУ, 1987. 173 с.
27. Чорбэ К.И. Формирование информационной готовности специалиста по физической культуре и спорту нового типа. *Фізична культура і здоров'я*. Минск, 2002. № 1. С. 32–37.
28. Чорбэ К.И. Концептуальная модель содержания высшего физкультурного образования. *Фізична культура і здоров'я*. Минск, 2000. № 2. С. 21–42.
29. Чорбэ К.И. Понятие «Профессиональная готовность» специалиста по физической культуре и спорту. *Фізична культура і здоров'я*. Минск, 2001. № 3. С. 86–92.
30. Чорбэ К.И. Высшее физкультурное образование, как процесс управления обучением, воспитанием и развитием студентов. *Мир спорта*. Минск, 2001. № 1. С. 3–8.
31. Шубинский В.С. Виды деятельности как источник формирования содержания образования. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 89–99.
32. Чичикин В.Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Росс. гос. акад. физич. культуры. Москва, 1995. 34 с.
33. Шубинский В.С. Виды деятельности как источник формирования содержания образования. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 89–99.
34. Якунин В.Я. Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Ленинград, 1989. 300 с.
35. Ciorbr C. Training of motivative components to students in higher education institutions of physical education and sport. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IX: Sciences of Human Kinetics*. 2018. Vol. 11(60). № 1. P. 125–132.