

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ОКТАБРЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ****П.Ф. Анисимов**, доктор экон. наук**В.М. Демин**, президент Союза директоров ссузов России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор**И.И. Калина**, руководитель Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.Л. Каплан**, шеф-редактор журнала «Среднее профессиональное образование», доктор пед. наук**А.Г. Кутузов**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук**И.П. Пастухова**, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского городского педагогического университета, канд. пед. наук**Г.П. Скамницкая**, профессор кафедры педагогики Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ****А.С. Аксенов**, директор Астраханского колледжа вычислительной техники, канд. пед. наук**В.И. Байденко**, доктор пед. наук, профессор**А.А. Бакушин**, директор Московского технического колледжа, канд. пед. наук**З.Ф. Драгункина**, член Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации**В.М. Жураковский**, академик РАО, доктор техн. наук, профессор**В.Ф. Кривошеев**, доктор ист. наук, профессор**Г.В. Мухаметзянова**, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, академик РАО, доктор пед. наук, профессор**В.П. Парфенов**, зам. председателя Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации по делам Федерации и региональной политике**М.М. Прокопьева**, профессор Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, доктор пед. наук**И.В. Роберт**, главный ученый секретарь РАО, доктор пед. наук**А.Н. Рошин**, методист Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.Ю. Сенатор**, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**А.И. Сидоренко**, начальник отдела секретариата Председателя Государственной Думы, канд. ист. наук**В.П. Смирнов**, вице-президент Союза директоров ссузов России, канд. пед. наук**Ф.Ф. Харисов**, руководитель Центра здоровьесберегающих образовательных технологий Федерального института развития образования, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ от 19 февраля 2010 г. № 6/6 журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77—22276.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Проблемы и перспективы		Научно-исследовательская работа	
Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы – С.Б. Перинов 3		Развитие ассертивности как показателя жизнестойкости личности – Г.В. Ванакова34	
Вхождение образовательных учреждений в партнерскую сеть: критерии отбора – О.Е. Станулевич 6		Проблемы личностно-профессионального самоопределения сельских школьников – М.В. Бадашкев37	
Вариативные модели обучения представителей государственно-общественного управления образованием – Т.Ю. Архангельская 8		Ценностное отношение старших подростков к окружающей среде – С.Г. Белякова39	
Анализ лучших практик деятельности управляющих советов образовательных учреждений – В.Я. Мамонтова 10		Сравнительный анализ оценочных суждений педагогов и учащихся о профессионально важных личностных качествах учителя – Н.И. Ляленкова 41	
		Факторы выбора абитуриентом образовательного учреждения – Е.В. Теплов, И.М. Филинова 43	
Научно-методическая работа		Компетентностный подход в обучении	
Модульно-компетентностная технология в колледже – А.Т. Глазунов, Н.А. Куторго 13		Сущность понятия «информационно-когнитивная компетенция» в профессиональной подготовке бакалавров педагогики – М.С. Меньшова 45	
Интеграционные процессы в системе дополнительного образования взрослых – С.И. Невдах 16		Формирование личностных качеств обучающихся на основе социокультурной компетенции – А.В. Рогова 47	
Система дескрипторов умений и результаты обучения по новой образовательной программе дисциплины «Иностранный язык» – Е.В. Невмержицкая 19		Проектная компетентность: сущность, структура, содержание – Т.М. Щеглова 49	
Электронно-методическое сопровождение самостоятельной работы бакалавров по профессионально ориентированному чтению – Л.Д. Торосян 22		Организационная работа	
Технология обучения компрессии научно- технической литературы в процессе преподавания иностранного языка – Н.А. Дронова 24		Концептуальная модель производственно- образовательного кластера в сфере машино- строения Липецкой области – Р.Ю. Евсеев 52	
Педагогические условия эффективного применения обучающих систем на базе ИКТ – А.Х. Полихрониди 27		Вопросы воспитания	
Критерии оценки профессиональной обученности – С.М. Геращенкова 29		Становление субъектности воспитанника средствами культуры мира в детско-юношеском объединении – В.К. Григорова 58	
Технология формирования у студентов готовности к инновационной деятельности – Е.В. Иванушкина 31		Из истории образования	
		Развитие музыки и музыкального образования в России XIX – начала XX века – И.Г. Новикова 61	
		Аннотации 65	

За содержание рекламы редакция ответственности не несет.
Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.
Рукописи не возвращаются.

ПОДГОТОВКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕРТОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

*С.Б. Перинов, директор
Республиканского многоуровневого
колледжа (г. Улан-Удэ)*

Проблема образовательной экспертизы, будучи непосредственно связанной с формированием общероссийской системы оценки качества образования и развитием механизмов государственно-общественного управления в образовании, в последнее время приобретает все более широкое звучание. Несомненный интерес представляет анализ различных подходов к организации образовательной экспертизы, используемых в современной российской образовательной практике.

Первый, наиболее распространенный подход — это модель подготовки образовательных экспертов на базе действующей системы дополнительного профессионального образования (региональные ИПК, ИРО и т.п.). Подобный подход реализован, например, в Нижегородском институте развития образования (НИРО), где организационное и научно-методическое обеспечение подготовки экспертов (Школа специалиста-эксперта) осуществляют научно-методический экспертный совет (НМЭС) и психолого-педагогические кафедры [2]. Функции НМЭС в системе подготовки образовательных экспертов могут быть охарактеризованы как вспомогательные или инфраструктурные, тогда как собственно учебные функции реализуют традиционные подразделения НИРО (кафедры).

Важное положение авторов-разработчиков рассматриваемой модели состоит в том, что «профессиональную подготовку экспертов... в сфере образования целесообразно осуществлять с помощью специально разработанных образовательно-профессиональных программ в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки практических психологов образования» [3]. Таким образом, традиционный организационный формат (курсы дополнительного профессионального образования) должен быть дополнен специализированным инновационным содержанием образования.

Существенную роль, по мнению разработчиков нижегородской модели, играет и методический аспект подготовки экспертов. Он должен учитывать исследовательский и проектировочный характер их деятельности. Основные формы аттестации отвечают принципу активности обучения [2].

Сходная модель представлена в работе *Т.Г. Новиковой*, которая в процессе подготовки экспертов по образовательным инновациям также использовала имеющийся потенциал системы дополнительного профессионального образования (в данном случае — потенциал Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования в Москве) и традиционные формы курсовой подготовки, усиленные инновационным содержанием обучения. В рамках этой работы была составлена и апробирована программа подготовки специалиста по экспертизе инноваци-

онной деятельности в образовании. Исследователь отмечает высокую эффективность реализованной модели подготовки образовательных экспертов: «...апробация программы подготовки экспертов по инновационной деятельности, с одной стороны, позволила реализовать ее в учреждениях системы повышения квалификации, а с другой, доказала возможность успешной подготовки эксперта по инновационной деятельности на основе развития у него рефлексивных умений, способности к активизации и моделированию инновационной деятельности» [4].

Модель подготовки учителя к самоэкспертизе в системе ИПК была разработана и реализована в рамках рассматриваемого подхода *С.С. Татарченковой*. По мнению исследователя, «по статусу ИПК является единственной структурой образования, которая может соединить процессы повышения квалификации и педагогической экспертизы» [6, с. 10]. Такое мнение представляется нам спорным, поскольку не учитывает, например, аналогичные возможности вузов: во многих регионах вузы активно включились в практику повышения квалификации педагогических кадров в рамках реализации проекта курсовой подготовки на основе именных образовательных чеков. По-видимому, имея в виду ИПК, следует говорить о них не столько как о единственной, сколько как о наиболее доступной или наиболее приспособленной к решению задач подготовки образовательных экспертов структуре образования.

В рамках модели, реализованной *С.С. Татарченковой*, педагоги — субъекты педагогической экспертизы «в процессе повышения квалификации обучаются способам ее проведения, анализа и интерпретации, предъявления ее результатов, а также процедуре функционально-ролевого взаимодействия специалистов в этом процессе. Таким образом, педагогическая экспертиза выступает не как самоцель, а... условием для дальнейшего личностного и профессионального роста и самосовершенствования учителя» [6, с. 6].

Особенность авторской модели *С.С. Татарченковой*, в отличие от двух ранее рассмотренных, состоит в том, что подготовка образовательных экспертов реализуется почти исключительно посредством деятельностного содержания. Вместо более или менее традиционно понимаемой образовательной программы (системы лекций, форм активной групповой и индивидуальной, в т.ч. самостоятельной, работы и консультаций) используются методы рефлексивной диагностики, т.е. самоисследования педагогом своей профессиональной позиции, профессиональной деятельности и т.д.

Во всех представленных случаях процесс кадрового обеспечения образовательной экспертизы рассматривается и реализуется как *подготовка индивидуальных*

экспертов. Как следствие такого подхода возникает проблема профессиональной устойчивости индивидуального эксперта, которая наиболее ярко проявила себя в деятельности Федерального экспертного совета (ФЭС) по школьным учебникам.

В СССР все без исключения школьные учебники проходили через экспертизу в Учебно-методическом совете (УМС). В 1997 г. УМС был преобразован в ФЭС, учредителем которого являлось Минобрнауки России. В составе ФЭС было создано 30 предметных секций, соответствующих дисциплинам, изучаемым в школе. В состав каждой секции входили 15–20 экспертов, одну треть из которых составляли представители науки, остальные – методисты и учителя-практики.

На всем протяжении существования ФЭС постоянно возникал вопрос о сведении к минимуму элемента субъективизма при оценке новых учебных изданий. Изначально было понятно, что «субъективизм в той или иной мере был присущ работе не только нынешнего ФЭС, но и его непосредственного предшественника – Учебно-методического совета, что, впрочем, характерно для любой оценочной работы» [1, с. 29]. Вместе с тем изменения, которые произошли в области учебного книгоиздания с начала 90-х гг., показали, что существующий уровень субъективизма при оценке новых учебных изданий оказался намного выше, чем это было раньше. Именно поэтому со всей остротой и встал вопрос о разработке и внедрении принципиально новой системы экспертизы учебной литературы, при которой элемент субъективизма был бы сведен к минимуму и доминирующим стало бы непредвзятое мнение экспертов.

Первая попытка повышения объективности работы ФЭС была связана с введением единой системы критериев и единых экспертных форм. Для этого в 2001 г. была введена новая процедура: каждый рецензент должен был представить на заседание секции не только привычную рецензию, но и заполненную специальную анкету для составления акта экспертизы. Анкета включала ряд вопросов, направленных на выяснение соответствия рецензируемого учебного издания конкретным, заранее разработанным и утвержденным критериям. На следующем этапе, после разработки и принятия педагогической общественностью формы экспертной анкеты, был проведен ряд семинаров по обучению нового состава предметных секций ФЭС работе с новыми документами и выработке единых позиций при рецензировании рукописей [1, с. 30–31].

При подготовке экспертов предметных секций ФЭС был реализован *второй подход* к организации образовательной экспертизы, принципиально отличающийся от ранее рассмотренного первого подхода, когда подготовка экспертов институционально привязана к учреждению дополнительного образования. При втором подходе для обучения образовательных экспертов был организован *ряд семинаров*, каждый из которых представлял собой специальное обучающее мероприятие разового характера, не имеющее жесткой институциональной привязки.

Следует отметить, что критерии, по которым оценивались учебные издания, проходившие экспертизу в ФЭС, являлись открытыми для специалистов и широкой педагогической общественности. Они были хорошо известны большинству издательств, работающих на российском рынке учебного книгоиздания. Таким образом, и авторы учебников, и издатели были знакомы с тем, как и по каким критериям будут оцениваться их учебные материалы.

Однако, несмотря на наличие таких, казалось бы, эффективных гарантий открытости работы ФЭС, с 2007 г. начала действовать совершенно новая процедура экспертизы школьных учебников, а ФЭС был закрыт. Десятилетняя практика его работы показала, что ни специальный отбор образовательных экспертов, ни их целенаправленная подготовка, ни даже использование системы единых, открытых и признанных общественностью критериев, не гарантирует объективности экспертизы, если она реализуется посредством индивидуальной деятельности экспертов.

Принципиальное отличие новой модели от модели ФЭС состоит в том, что экспертизу теперь проводят не эксперты – физические лица, а *экспертные организации*, которые отбираются и определяются на каждый год по согласованию с Федеральным советом учебников.

Такой порядок был введен для того, чтобы сделать экспертизу учебников не коррупционной: невозможно воздействовать на эксперта – физическое лицо, потому что экспертизу осуществляет непосредственно экспертная организация (РАН, РАО или другие подобные организации). Свою подпись под экспертным заключением ставит исключительно руководитель этой экспертной организации. Поэтому учитывается мнение не одного эксперта, а целого научного сообщества, которое принимает участие в экспертизе учебника.

Разрешение обозначенной проблемы оказывается возможным в рамках *третьего подхода*. Его предлагает *Г.Н. Прокументова*, которая понимает под субъектом проведения экспертизы *группового субъекта*, обладающего внутренней целостностью на основе единства ценностей, целей, концептуальных и методологических подходов, используемых технологий. Речь, соответственно, идет уже не об «отборе» и / или «подготовке» субъектов экспертизы, а о «формировании субъекта проведения экспертизы».

Данный подход был реализован в рамках приоритетного национального проекта «Образование» при организации экспертизы регионального (Томская область) конкурса школ, работающих по инновационным образовательным программам. Механизм кадрового обеспечения экспертизы предполагал на первом этапе *формирование субъекта проведения экспертизы образовательных инноваций*. Оно осуществлялось на основе максимально широкого использования форм государственно-общественного управления образованием и включало:

- подготовку общественных рекомендаций (рекомендаций общественных организаций) по формированию регионального совета экспертов;

- открытое обсуждение всех кандидатур и утверждение состава экспертов на Координационном совете, который представлял собой орган общественно-государственного управления конкурсом школ (состав экспертов определялся в том числе и на основании личного заявления самих рекомендуемых специалистов и профессионалов);
- обсуждение процедуры и содержания экспертизы на специально организованных открытых аналитических семинарах: выявляли профессиональные затруднения экспертов, пытались определить, в чем особенности экспертизы образовательных инноваций, анализировали результативность и эффективность преодоления затруднений при экспертизе инноваций и т.д.

В процессе и по итогам обсуждений формировались предложения по эффективному управлению инновациями, рекомендации в адрес разных уровней управления, предложения по созданию профессионального экспертного сообщества.

Общий принцип экспертизы, реализуемой на основе рассматриваемой модели, *Г.Н. Прокументова* определяет как «открытое экспертное действие», противопоставляя его традиционному «закрытому экспертному действию». В основе первого, как уже отмечалось, лежит *формирование субъекта экспертизы*, которое исследователь противопоставляет традиционному *отбору специалистов для проведения экспертизы*. «Принципиальная разница между этими действиями заключается в том, что в открытой экспертизе формируется сам субъект ее проведения, — поясняет исследователь. — Объективация результатов экспертизы заключалась не только в том, чтобы объявить результаты конкурса школ, но и в том, чтобы сами эксперты объективировали свою деятельность, подвергли анализу результаты и содержание собственной экспертной деятельности, самую организацию экспертизы, сформировали предложения по ее усовершенствованию» [5]. В результате проведенной под руководством *Г.Н. Прокументовой* работы была сформирована программа повышения квалификации экспертов «Организация экспертизы в гуманитарном управлении».

Анализ представленных практических подходов, используемых в практике подготовки образовательных экспертов в современной России, позволяет нам сформулировать следующий набор наиболее общих, рамочных требований к модели подготовки образовательных экспертов:

- 1) максимальное использование для подготовки образовательных экспертов потенциала суще-

ствующих образовательных структур (прежде всего учреждений дополнительного профессионального образования);

- 2) разработка специального содержания образования для подготовки экспертов, учитывающего конкретные направления деятельности экспертов и приоритетно реализуемые ими функции (аналитико-прогностическая, нормативная, оценочно-нормоконтролирующая, интерпретационно-развивающая и др.);
- 3) использование в процессе подготовки различных форм и методов экспертизы, не только обеспечивающих эффективное овладение технологиями и методами экспертизы, но и формирующих у обучающихся экспертную позицию;
- 4) включение деятельности по подготовке экспертов в качестве подсистемы в более широкую систему процессов развития образования, которые призваны поддерживать эксперты;
- 5) рассмотрение процесса подготовки образовательных экспертов в контексте более широкого процесса формирования группового субъекта региональной образовательной экспертизы;
- 6) использование на всех этапах формирования субъекта региональной экспертизы механизмов государственно-общественного управления, обеспечивающих открытость данного процесса.

Литература

1. *Бутягина К.Л.* Проблемы создания и обеспечения качества учебной литературы нового поколения // Инновационный проект развития образования: учеб. книгоиздание / под ред. Е.Е. Чепурных. М.: Мир книги, 2001.
2. *Мкртчян Г.А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002.
3. *Мкртчян Г.А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2002.
4. *Новикова Т.Г.* Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
5. *Прокументова Г.Н.* Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления // Экспертиза образовательных инноваций. Томск, 2007.
6. *Татарченкова С.С.* Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997.

ВХОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПАРТНЕРСКУЮ СЕТЬ: КРИТЕРИИ ОТБОРА

*О.Е. Станулевич, зав. лабораторией
развития СПО Московского института
развития образования, канд. пед. наук*

Проведение рейтингования образовательных учреждений становится все более актуальным для российского образования. Составляются региональные и общероссийские рейтинги, целью которых является определение успешности деятельности учреждения (организации) профессионального образования для информирования широкой общественности.

В рамках реализации Федеральной целевой программы развития профессионального образования на базе Колледжа архитектуры и строительства № 7 г. Москвы (КАС № 7) был проведен конкурсный отбор наиболее активных учреждений профессионального образования, изъявивших желание войти в партнерскую сеть на базе Межрегионального отраслевого ресурсного центра КАС № 7. Для его проведения были определены основные критерии, которые позволили выделить наиболее активные образовательные учреждения, готовые к сетевому взаимодействию с целью подготовки кадров для строительной отрасли и ориентированные на дальнейшее развитие.

Однако в ходе работы над проектом методика потребовала доработки, а критерии оценки – уточнения в связи с новыми требованиями, поступившими от ведущих работодателей строительной отрасли: ЗАО ПСО «Мосзарубежстрой», ЗАО «Мосфундаментстрой-6», ООО «МФС-ПИК», ООО «Цнинстрой» и др.

Для организации определения рейтинга в первую очередь потребовалась разработка системы критериев оценки, которые обеспечивали бы наиболее полную и достоверную информацию по ключевым направлениям деятельности Межрегионального образовательного ресурсного центра (МОРЦ). Выдвигаемые критерии, как показал опыт сетевого взаимодействия, должны не только отражать сегодняшнее состояние деятельности МОРЦ КАС № 7 по основным направлениям, но и позволять оценивать динамику развития этих критериев за последние годы.

Для оценки возможностей включения образовательных учреждений в качестве партнерских в сеть были определены основные направления оценки:

- потенциала образовательного учреждения (ОУ) профессионального образования в целях определения возможностей взаимодействия на базе МОРЦ КАС № 7, в том числе по реализации сетевых образовательных программ;
- возможностей региональных образовательных учреждений для работы в сети;
- ориентированности конкретного образовательного учреждения на развитие.

Каждое из названных направлений потребовало выстраивания системы показателей и расчета коэффициентов значимости. При этом выявлению групп показателей, которые позволят объективно оценить деятельность образовательных учреждений, способствует

разработанная методика учета критериев для оценки эффективности деятельности: организационно-административные (7 критериев), учебно-методические (18 критериев), кадровые (5 критериев), информационные (9 критериев), материально-технические (15 критериев). Итого 54 критерия.

Отбор образовательных учреждений (организаций) проводится ежегодно перед началом нового учебного года специально созданной комиссией на базе МОРЦ КАС № 7 с целью включения их в партнерскую сеть для участия в сетевом взаимодействии.

Участниками отбора могут быть учреждения, имеющие лицензию на образовательную деятельность, аккредитацию по программам подготовки специалистов строительной отрасли и ориентированные на развитие.

Организационно-административные критерии позволяют оценить, с одной стороны, возможности учреждения по реализации сетевых программ, а с другой – успешность образовательной деятельности и ориентированность учреждения на развитие. Возможность реализации сетевых программ определяется наличием лицензии и аккредитации по профессиям и специальностям строительной отрасли, для которых разработано около 30 сетевых программ. Успешность образовательной деятельности подтверждается количеством успевающих обучающихся, процентным соотношением трудоустроенных выпускников, количеством участников и победителей конкурсов профессионального мастерства. Уровень инновационности деятельности и ориентация на развитие определяется оценкой полноты и качества программы развития и модернизации образовательного учреждения.

Учебно-методические критерии позволяют судить о разнообразии применяемых педагогических технологий, использование которых необходимо для успешной реализации требований ФГОС и обеспечения эффективности образовательного процесса. Особенно важными в условиях сетевого взаимодействия являются технологии с использованием компьютеров, в том числе дистанционные технологии. Кроме того, важным условием является применение дополнительных педагогических технологий, что подтверждает инновационность деятельности ОУ.

Кадровые критерии позволяют оценить потенциал преподавательского состава ОУ и наметить направления взаимодействия по повышению квалификации преподавателей для успешной деятельности образовательного учреждения в условиях внедрения ФГОС и реализации сетевых программ.

Информационные критерии позволяют оценить потенциал ОУ как регионального центра информатизации образовательного пространства. Особенно важным является критерий «4.1. Количество обучающихся на

един персональный компьютер». Как свидетельствует анализ, этот показатель имеет очень большой разброс. Особое внимание было уделено критерию «4.9. Наличие (количество) самостоятельно разработанных электронных образовательных ресурсов», так как умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы становится важнейшей компетенцией педагогических работников при внедрении ФГОС и реализации сетевых программ.

Материально-технические критерии рассматривались по каждой разработанной на базе МОРЦ сетевой образовательной программе. Для оценки возможностей сетевого взаимодействия данный показатель стал базовым, так как позволил определить наличие условий для апробации сетевых программ в ОУ – участниках конкурса.

Показатели критериев по каждому образовательному учреждению были предоставлены в конкурсной документации участников и оформлялись в виде таблицы. Кроме того, по условиям конкурсного отбора каждое ОУ в составе документов направляло на рассмотрение комиссии свою программу модернизации и развития.

Программа развития и модернизации должна отражать создание различных моделей развития ОУ, адекватно реагирующего на изменения условий, и удовлетворять нескольким требованиям (по В.С. Лазареву):

- *ограничение разнообразия* – ориентация программы на решение наиболее значимых проблем, оказывающих максимальное влияние на развитие социума и ОУ как его элемента;
- *прогностичность* – способность программы соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться;
- *реалистичность* – соответствие между планируемыми результатами и необходимыми для их достижения средствами, операциональность поставленных целей;
- *рациональность* – определение целей и способов их достижения, позволяющих при имеющихся ресурсах получить наилучший результат среди возможных (вероятных) для данного комплекса решаемых проблем;
- *целостность* – полнота содержания программы развития и модернизации образовательного учреждения и запланированных в ней мероприятий, необходимых для достижения поставленных целей, а также их согласованность между собой и с другими документами (локальными актами, региональными программами развития);
- *контролируемость* – возможность диагностичной постановки целей и наличие доступных ин-

струментов объективной проверки их достижения;

- *минимизация* – номенклатура планируемых мероприятий подпрограммы развития и модернизации должна соответствовать поставленным задачам и целям во избежание формализма и перегрузки деятельности педагогического коллектива.

Программа развития ОУ является стратегическим документом, нацеленным на его развитие, и определяет действия администрации, коллектива, органов общественного управления в ситуации нестабильности, возникающей в связи с общественно-экономическими изменениями окружающего социума и т.д.

При анализе деятельности ОУ необходимо учитывать его специфические свойства, так как оно представляет собой сложную, неоднородную и динамическую систему, и поэтому экономические, социальные, образовательные, организационные, методические и другие показатели результатов его деятельности тесно связаны друг с другом.

ОУ профессионального образования, испытывая на себе влияние внешней среды регионального окружения, сами в значительной степени воздействуют на социальные и экономические процессы в регионе. Процессы, происходящие в ОУ, определяют уровень подготовки слушателей/обучающихся/студентов, качество образовательной деятельности и управления образовательным процессом.

Для принятия решения по результатам оценки показателей учреждений – участников конкурса использовалась экспертно-балльная методика конкурсного отбора (ранжирования) ОУ и инновационный подход, учитывающий информационную энтропию, что позволило получить наиболее достоверные результаты.

Таким образом, методика оценки качества деятельности образовательного учреждения должна определять направления оценки, содержать систему критериев с их описанием и указаниями об их коэффициентах и порядке учета при рейтинговании, а также методику обработки показателей и выявления рейтингов. Предоставляемые критерии должны отражать как показатели на настоящее время, так и ряд показателей за последние несколько лет для определения динамики их развития. Все это позволит обеспечить прозрачность и достоверность полученных результатов.

Литература

1. Методические рекомендации о порядке и критериях конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-188099.html>

ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Т.Ю. Архангельская, специалист
Центра социально-педагогических
стратегий развития образовательного
пространства МГПУ*

Становление правового государства во многом зависит от уровня гражданского образования и воспитания. В связи с этим возникает необходимость демократизации системы образования посредством внедрения принципов государственно-общественного управления в образовательные учреждения и создания условий для организации социальной практики обучающихся [2]. Построение системы государственно-общественного управления заключается в организации деятельности управляющих советов, включающих педагогическую, родительскую, ученическую общественность, местное сообщество, а также органы государственной власти. Таким образом, управляющий совет призван сегодня стать органом стратегического управления образовательными учреждениями.

Однако в существующей системе управления образованием недостаточно развиты механизмы привлечения общественности к вопросам формирования и реализации образовательной политики. Слабо реализуются такие функции управляющих советов, как участие в разработке программ развития образовательных учреждений, взаимодействие с общественностью по вопросам информирования об инновациях в системе образования, защита прав обучающихся. Основными причинами недостатков деятельности управляющих советов являются:

- неготовность многих руководителей образовательных учреждений к коллегиальному принятию решений;
- отсутствие у представителей непрофессиональной общественности представлений и знаний об особенностях жизнедеятельности современного образовательного учреждения и его системе управления;
- различные образовательные уровни и социальные статусы представителей общественности;
- отсутствие навыков командной работы и коммуникативной культуры у участников государственно-общественного управления, а также опыта взаимодействия представителей государственных структур с общественностью;
- низкий уровень мотивации у представителей общественности к деятельности в органах государственно-общественного управления [1].

Решение вышеперечисленных проблем не представляется возможным без специальной подготовки общественных управляющих образовательными учреждениями. Однако необходимо понимать существующие возможности и ограничения, во многом обусловленные особенностями будущих слушателей – представителей профессиональной и непрофессиональной общественности с различными образовательными потребностями и запросами [4].

Представителями профессиональной общественности являются руководители образовательных учреждений, педагоги, учредители, специалисты органов управления образованием, а представителями непрофессиональной общественности – обучающиеся, их родители (составляют значительную часть советов и, как правило, становятся их председателями), работники учреждения, не являющиеся педагогами, другие кооптируемые члены управляющих советов.

В связи с этим актуальной является разработка различных моделей подготовки представителей общественности, вариативность которых состоит в определении наиболее эффективных, гибких, нестандартных организационных форм обучения, которые должны дополнять традиционные формы обучения работников образования в системе повышения квалификации. Следует также отметить, что имеющаяся практика обучения общественных управляющих в регионах России исключает использование одной единственной модели обучения [3]. В дополнение к традиционной модели обучения необходимо предложить и другие варианты обучения членов управляющих советов.

При разработке вариантов моделей обучения общественных управляющих необходимо учитывать следующие факторы:

- уровень образовательной системы, на котором будет организовано обучение (городской, окружной, уровень микрорайона, образовательного учреждения);
- организатор обучения (структуры дополнительного профессионального образования, методические центры, образовательное учреждение);
- особенности учебной базы (уровень кадрового обеспечения обучения, характер процесса обучения) [3].

Обучение общественных управляющих может проводиться преподавателями системы повышения квалификации на базе учреждений дополнительного профессионального образования, специалистами на базе окружных методических центров, а также представителями управляющих советов, имеющими значительный опыт в деятельности управления образованием. Такое обучение может быть организовано в образовательных учреждениях, являющихся ресурсными центрами или инновационными площадками.

Модель обучения зависит и от организационной формы. Это может быть:

- традиционный учебный курс на 72 часа в очной или дистанционной форме;
- дискретный курс в форме модульных проективных семинаров;
- дискретный курс в виде разовых мероприятий (конференций, круглых столов, тренингов).

Из всего вышеизложенного следует, что разработка вариативных моделей подготовки членов управляющих советов заключается в определении социальных, возрастных особенностей и потребностей потенциальных слушателей, оптимальных форм, условий, режима и содержания обучения, а также в разработке образовательных программ и условий их реализации.

С учетом перечисленных условий и особенностей системы столичного образования можно выделить несколько основных моделей.

Модель 1. *Подготовка по программам курсов повышения квалификации в очной или дистанционной форме.*

Модель 2. *Дискретная модульная подготовка по программам курсов повышения квалификации в очной или дистанционной форме.*

Данные модели наиболее приемлемы для профессиональных работников системы образования. Их преимуществами являются наличие постоянной учебной базы в учреждениях дополнительного профессионального образования, привычная образовательная среда, быстрое решение задач обучения за счет интенсивности занятий, возможность обучения большого количества слушателей. При этом слабой стороной данных моделей является отсутствие практики взаимодействия представителей профессиональной и непрофессиональной общественности. В настоящее время в системе повышения квалификации педагогов недостаточно программ, разработанных специально для данной тематики, поэтому опыт курсовой подготовки педагогов к работе в управляющих советах не является распространенным в системе столичного образования.

Модель 3. *Организация обучения в форме цикла семинаров.*

Модель приемлема для различных категорий общественности и может быть реализована на базе учреждений высшего профессионального образования, хотя по форме она отличается от традиционной курсовой системы обучения. При наличии опытной команды преподавателей хорошо организованные интерактивные проектные семинары могут дать высокий образовательный результат. В столичной системе образования уже существует практика организации именно этой модели обучения членов управляющих советов образовательных учреждений.

Опыт показал, что преимуществом данной модели является интенсивность обучения, малые затраты рабочего времени, возможность командной работы и продуктивного взаимодействия представителей различных целевых групп, обмена опытом. Однако в процессе апробации данной модели проявились и ее слабые стороны. Сложности организации обучения в форме цикла семинаров заключены:

- в подборе тренеров, имеющих опыт и знания в области государственно-общественного управления;
- трудоемкости такой работы для преподавателей по сравнению с лекционной работой;
- отсутствию систематичности в знаниях, которые получают слушатели;

- неготовности части руководителей к равноправному общению и преодолению властной дистанции.

Модель 4. *Проведение систематических мероприятий для состава управляющих советов образовательных учреждений.*

Такое обучение проводится на базе окружных методических центров или на базе образовательных учреждений, являющихся ресурсными центрами и инновационными площадками. В качестве преподавателей приглашаются педагоги вузов, методисты центров, а также представители общественности, имеющие достаточный опыт деятельности в системе государственно-общественного управления образовательным учреждением. Модель приемлема для всех категорий общественности. Кроме того, она имеет два варианта организации обучения.

Вариант «А» – форма совместной деятельности для целых команд участников образовательного процесса:

- учащихся и родителей;
- родителей и работников образовательного учреждения;
- родителей, учащихся, педагогов, руководителей.

В варианте «Б» подготовка осуществляется в группах, сформированных только из представителей одной категории: учащихся, педагогов, родителей, руководителей.

В практике реализации четвертой модели можно соединить варианты «А» и «Б», организовывая занятия и для отдельных категорий общественности, и совместные мероприятия. К преимуществам этой модели относятся:

- территориальная близость к учебной площадке;
- возможность учесть образовательные потребности каждой группы;
- интенсивность и систематичность обмена опытом;
- взаимодействие представителей общественности в команде;
- возможность кооперации образовательных учреждений;
- оказание поддержки со стороны окружных управлений образования;
- возможность наблюдать результаты обучения в деятельности команд управляющих советов образовательных учреждений.

Программа подготовки представителей государственно-общественного управления образованием на базе центров позволяет также постепенно формировать систему консультационного и тьюторского сопровождения, набирать опыт взаимодействия преподавателей с общественностью, формировать у представителей общественности мотивацию к работе в управляющих советах. К сожалению, опыт организации такой модели обучения в системе столичного образования пока отсутствует. Препятствиями являются сложности выстраивания графика систематичной работы, отсутствие постоянно действующих площадок, что создает определенную нагрузку на образовательное учреждение, проблемы финансирования обучения, а

также риск сведения обучения к фиктивно-ритуальной деятельности в практике ресурсных учреждений.

В заключение необходимо отметить, что в каждой модели есть свои преимущества и недостатки, и только широкая практика их внедрения может показать, какая модель наиболее эффективна и приемлема для столичной системы образования.

Литература

1. Методические рекомендации по развертыванию и организации деятельности управляющих советов / под ред. А.М. Моисеева; рук. проекта А.А. Пинский. М.: Готика, 2005.

2. Модернизация образовательных систем: от стратегии до реализации: сб. науч. трудов / под общ. ред. Т.Г. Новиковой. М.: АПК и ПРО, 2004.
3. *Шимутин Е.Н.* Подготовка членов управляющих советов к деятельности в органах государственно-общественного управления в системе общего образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
4. Образовательная программа для обучения общественных управляющих. Подготовка общественных управляющих для работы в школьных управляющих советах / сост. А.М. Моисеев, рук. проекта А.А. Пинский. М: ГУ-ВШЭ, 2005.

АНАЛИЗ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЯЮЩИХ СОВЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*В.Я. Мамонтова, начальник отдела моделирования
государственно-общественного управления образованием
Московского городского педагогического университета*

Продвижение идеологии общественного участия в управлении образованием невозможно без трансляции позитивного опыта деятельности представителей общественности в управляющих советах образовательных учреждений. Изучение такого опыта позволит определить ключевые области эффективного управления, разработать инструментарий для оценки деятельности управляющих советов, а также решить задачи информирования участников образовательного процесса и представителей местного сообщества о деятельности системы государственно-общественного управления.

Многочисленные исследования показывают, что на сегодняшний день общественность недостаточно информирована о существующих возможностях ее участия в управлении образованием и формировании образовательной политики [1]. Это обуславливает низкий уровень мотивации представителей общественности к участию в работе органов государственно-общественного управления образованием. Примеры положительного опыта деятельности управляющих советов образовательных учреждений, напротив, способствуют повышению заинтересованности граждан процессами управления и реализации программ развития образовательных учреждений.

Анализ интернет-ресурсов, освещающих вопросы государственно-общественного управления образованием, позволяет выделить два основных источника трансляции актуального опыта деятельности управляющих советов образовательных учреждений. Это:

- данные по итогам конкурсов лучших практик общественного участия в управлении образованием;
- публичные доклады и другие информационные материалы по итогам деятельности управляющих советов.

Так, Всероссийский конкурс на лучший опыт деятельности управляющего совета образовательного учреждения, организаторами которого являются Федеральный центр развития гражданского образования, Департамент образования Томской области, Московский городской педагогический университет, Институт развития образования Ивановской области, позволил выявить ключевые сферы эффективного управления и деятельности управляющих советов образовательных учреждений, принявших в нем участие [7].

Большое число образовательных учреждений разместили на своих сайтах материалы по результатам деятельности управляющих советов, представленные на конкурс. В конкурсе приняли участие 18 образовательных учреждений Московской области. Это самый высокий показатель участников среди субъектов РФ. На втором месте Красноярский край (12 заявок) и на третьем месте – Кемеровская область (11 заявок).

Образовательные учреждения Московской области представляют материалы заседаний управляющих советов, в которых приведены примеры рассмотрения практических проблемных ситуаций с использованием метода case-study, являющегося одной из основных современных технологий бизнес-образования и позволяющего осуществлять коллективный поиск решения управленческих проблем в образовательном учреждении. Так, например, проблема отсутствия в школе спортивного зала и площадки для занятий на улице была озвучена на заседании Управляющего совета МОУ Барыбинская средняя общеобразовательная школа г. Домодедово с целью проектирования общественного участия в решении этого вопроса. Материалы заседания Управляющего совета Средней общеоб-

разовательной школы № 21 г. Коломны представили case-study на тему «Оборудование школьного буфета в соответствии с современными требованиями» с целью разработки бизнес-плана нового школьного буфета [4].

Анализ публичных докладов образовательных учреждений позволил выделить направления, отражающие позитивный опыт деятельности управляющих советов. Средняя общеобразовательная школа № 49 г. Томска представила публичный информационно-аналитический доклад о состоянии и результатах деятельности учреждения в 2011/2012 учебном году [5]. Раздел доклада, в котором представлена разработанная Управляющим советом система анализа и оценки результатов реализации инновационной образовательной программы, относится к такой ключевой области деятельности образовательного учреждения, как система оценки качества образования внутришкольной системы.

Материалы «Успешный опыт работы управляющих советов в образовательных учреждениях города Перми» знакомят с историей управляющих советов образовательных учреждений Пермского края и представляют образцы нормативно-правовых документов государственно-общественных органов управления образованием. В главе «Копилка советов» размещены следующие разделы: советы «директор – директору»; советы «родитель – родителю». Материалы освещают пути решения ряда организационных вопросов: качество успеваемости, внеучебная деятельность, укрепление материально-технической базы, разработка стратегии образовательной программы школы. Принятые управляющими советами локальные акты «Положение о проведении конкурса “Ученик года”», «Положение о материальном стимулировании учащихся», «Положение о портфолио для учащихся» иллюстрируют инициативную деятельность родительской общественности [5].

На сайте Гимназии № 15 г. Усть-Илимска Иркутской области структура управления образовательным учреждением с механизмами привлечения всех участников образовательного процесса представлена в виде схем. Развитие форм государственно-общественного управления также дано в схемах, где четко прописаны компетенции органов соуправления и самоуправления [6].

Партнерство и взаимодействие с обществом как направление деятельности реализуется управляющими советами через проектную деятельность в содружестве с партнерами образовательных учреждений, где школа выступает как центр социальных инициатив. Следует назвать, например, такие проекты, как «Школа – наш общий дом», «Ученическая производственная бригада», «Школа милосердия», «Трудоустройство школьников в каникулярный период», а также медиахолдинг, объединяющий школьный издательский центр, студию школьного ТВ, видеостудию, школьный сайт, который является одним из проектов, реализованных при активном участии многих социальных партнеров с привлечением различных материальных источников для приобретения типографского оборудования, видео- и аудиотехники, телекоммуникационной аппаратуры и т.п.

Конкурс «Лучший управляющий совет» показал, что в материалах, представленных управляющими советами образовательных учреждений, отражена реальная практика эффективной деятельности органов государственно-общественного управления, а также нормативные документы, регулирующие их создание и деятельность в образовательных учреждениях. Очевидно, что информационные материалы, содержащие такой опыт, призваны пропагандировать деятельность общественности в формировании и реализации образовательной политики.

Анализ конкурсных материалов, а также публичных докладов позволяет определить ключевые области эффективного управления. Это деятельность по здоровьесбережению и созданию безопасной образовательной среды, привлечение социальных партнеров к созданию единого образовательного пространства в микрорайоне и др.

В меньшей степени отражено участие управляющих советов в разработке стратегии развития образовательного учреждения. Однако согласно новым стандартам выбор образовательных программ невозможен без обсуждения этого вопроса с родительской и ученической общественностью. Создание профильных классов, введение предметов школьного компонента, определение перспектив развития учреждения – эти и другие вопросы требуют общественного обсуждения.

Сделать выводы об эффективности выбранной стратегии развития учебного заведения можно только по результатам, очевидным для учащихся и всего локального сообщества, на основе оценки качества образования. Управляющий совет обеспечивает общественности, всем заинтересованным лицам, являющимся потребителями образовательных услуг и субъектами формирования общественного заказа, участие в оценке качества образования.

Анализ лучших практик деятельности органов государственно-общественного управления образованием позволил сделать следующие выводы.

1. Управляющие советы образовательных учреждений действительно способны значительно повысить качество организации всего образовательного процесса – от обеспечения учащихся питанием до решения кадровых вопросов.
2. Конструктивная деятельность управляющего совета значительно влияет и во многом определяет уровень эффективности самого образовательного учреждения.

Таким образом, анализ положительного опыта участия представителей общественности в управлении образовательными учреждениями позволяет не только определить основные направления эффективной деятельности управляющих советов, но и наметить перспективы расширения такого участия в управлении образованием и формировании образовательной политики в целом.

Литература

1. Совершенствование институциональных механизмов управления образованием. Развитие

- форм государственно-общественного управления. Формы публичной отчетности / сост. Т.В. Болотина, А.С. Прутченков, Е.Н. Шимутина, С.Г. Косарецкий. М.: АПК и ПРО, 2007.
2. Создание школьных управляющих советов: сб. метод. материалов / под ред. А.А. Пинского; сост. М.С. Митькина. М.: Альянс-Пресс, 2004.
 3. Учебно-методические материалы к образовательной программе для обучения общественных управляющих / сост. А.М. Моисеев, рук. проекта А.А. Пинский.
 4. URL: <http://sob.znate.ru/docs/248/index-33138.html>
 5. URL: minobr.permkrai.ru
 6. URL: school15yi.ru/info/gofu_index.html
 7. URL: <http://rcro.tomsk.ru>
-
-

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

*А.Т. Глазунов, гл. науч. сотрудник
Федерального института развития образования,
доктор пед. наук, профессор,
Н.А. Куторго, директор
Политехнического колледжа № 8 им. дважды Героя
Советского Союза И.Ф. Павлова (г. Москва)*

Новое поколение стандартов, построенных на профессиональных компетенциях, заставляет искать эффективные механизмы их формирования. Пятилетний опыт попыток формировать специальные и общие компетенции методами традиционной педагогики показал их бесперспективность.

Но начнем с двух важных рассуждений.

Первое: заменяет (или отменяет) технология методику? Ни в коем случае. Методика становится органической частью технологии, усваивая цель реализации технологии и соответственно перестраиваясь.

Второе: так какая технология – педагогическая или образовательная? Ответ достаточно прост: технология относится к процессу образования (а не к науке педагогике), поэтому правильно называть технологию образовательной. Об этом говорит и верный перевод устойчивого международного термина *educational technology* – «образовательная технология». Этот термин появился в 1960-е гг. в Великобритании и США, где образовательным технологиям посвящено несколько журналов (например, журнал «*Educational Technology*» в США).

Существует множество относительно близких по своей сути определений образовательной технологии (М.В. Кларин, А.В. Колеченко, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.). Анализ исследований (прежде всего европейских), а также практики работы образовательных учреждений позволил нам дать следующее определение образовательной технологии: образовательная технология – система организации учебного процесса, построенная на психолого-педагогических принципах, имеющая точную образовательную цель и дающая измеримый воспроизводимый образовательный результат.

В каждой технологии может быть своя цель, свои принципы организации образовательного процесса. Важно, что эффект технологии должен быть измерим и что правильно организованная технология может быть повторена другим педагогом, причем результаты у разных педагогов должны примерно совпадать.

Подведем некоторые итоги внедрения модульно-компетентностной технологии в Политехническом колледже № 8 им. И.Ф. Павлова (г. Москва).

Под модульно-компетентностной технологией нами понимается определенная концепция организации образовательного процесса, при которой в качестве интегрированной цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, а в качестве основного средства ее достижения – модульное построение структуры профессионального обучения. Таким образом, основной задачей при реализации именно модульно-компетентностной технологии в

колледже стала прежде всего актуализация содержания и повышение качества профессионального обучения на уровнях начального и среднего профессионального образования с ориентацией на международные стандарты качества профессионального образования и с учетом потребностей территориального рынка труда.

Основными характеристиками модульно-компетентностной технологии являются:

- формирование целей обучения, основанных на профессиональной деятельности;
- стандартизация результатов обучения;
- проектирование и индивидуализация деятельности студентов;
- гибкость обучения;
- критериальность оценки результата.

В ходе подготовительной работы по внедрению модульно-компетентностной технологии применительно к профессии «Станочник» и специальности «Технология машиностроения» были сформулированы требования в виде умений, которые необходимо выработать у учащихся в процессе изучения ими учебной дисциплины или профессионального модуля и которые представляют собой обобщенную профессиональную деятельность и ее составляющие – менее обобщенные деятельности или действия.

Цели реализации модульно-компетентностной технологии формулировались как диагностические (их достижение должно быть легко проверяемо) и как ориентированные на практическую деятельность специалиста (квалификационную характеристику) или на изучение последующих дисциплин. Поэтому основой для определения целей явилась сквозная программа специальности как система целей изучения всех дисциплин обязательной образовательной программы ФГОС НПО или СПО по конкретной профессии/специальности.

Далее был сформулирован перечень ключевых компетенций, основывающийся на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также на основных видах деятельности студента, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Были определены в самом общем виде следующие группы ключевых компетенций.

Ценностно-смысловые компетенции – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать ре-

шения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в учебных ситуациях и профессиональной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Общекультурные компетенции — познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры: духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

Учебно-познавательные компетенции — это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает следующими креативными навыками: добытие знаний непосредственно из окружающей действительности, освоение приемов решения учебно-познавательных проблем, действия в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, вероятностными, статистическими и иными методами познания.

Информационные компетенции — навыки обращения с информацией применительно к учебным предметам и образовательным областям, а также к окружающему миру. Это владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет), а также навыки поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее преобразования, сохранения и передачи.

Коммуникативные компетенции — знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Социально-трудовые компетенции — выполнение ролей гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; знание прав и обязанностей в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят

также умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного развития направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах исходя из своих возможностей, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся соблюдение правил личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Если учитывать, что процесс активного формирования компетенций начинается еще в общеобразовательной школе, где формируются ключевые (общие), общепредметные и предметные компетенции, а на этапе профильного обучения в старших (профильных) классах закладываются основы профессиональных компетенций в виде умственных и практических навыков, то в учреждениях среднего профессионального образования должно происходить развитие профессиональных компетенций, в том числе через осознанное понимание их применения в определенных видах будущей профессиональной деятельности.

В процессе перехода от теоретических к практическим аспектам изучения предмета будущей профессиональной деятельности общепредметные компетенции трансформируются в общие компетенции, а предметные компетенции в свою очередь трансформируются в профессиональные. В процессе накопления жизненного опыта происходит развитие общих компетенций.

Исходя из требований к контролю и оценке компетенций выпускников, формы и методы контроля и оценки результатов обучения позволяют проверить у обучающихся не только сформированность профессиональных компетенций, но и развитие общих компетенций и обеспечивающих их умений (общеучебных компетенций).

Наш эксперимент подтвердил, что для реализации новых ГОСов наиболее эффективна модульно-компетентностная технология.

В ходе апробации в колледже модульно-компетентностной технологии в 2010–2012 гг. нами проверены следующие принципы, важные, с нашей точки зрения, для ее успешной реализации:

- критериальность (точные критерии для всех составляющих технологии);
- квалиметричность (системы индикаторов эффективности образовательной технологии);
- прогностичность (возможность делать прогноз, предсказывать развитие учебного процесса, его результата);
- эффективность (в соответствии с международными исследованиями уровень эффективности 0,7 — рубеж эффективности занятия по какой-либо технологии);

- обученность учащихся (наличие определенного уровня сформированности общих навыков учащихся, позволяющего внедрять технологии);
- сформированность учебных групп (коллектив, объединенный общей целью и способный работать в технологическом режиме).

Понятно, что по каждой специальности (профессии) должны быть описаны профессиональные компетенции, определены модули, включающие учебные элементы для результатов обучения (один модуль — один результат). Все это требует серьезной перестройки всей учебной документации, методической поддержки модульно-компетентностной технологии. Конечно, нужна специальная подготовка педагогических кадров, нацеленных не на академические результаты обучающихся, а на оценку их практических (профессиональных) навыков.

Образовательный процесс в колледже в рамках модульно-компетентностной технологии представляет собой освоение обучающимися профессиональных модулей / модульных программ, которые, в свою очередь, состоят из определенного набора междисциплинарных курсов. Модуль в данном случае понимается как относительно самостоятельная и завершенная единица образовательной программы, направленная на формирование определенной профессиональной компетенции. Под компетенцией понимается некоторый интегрированный результат обучения, выражающийся в готовности обучающегося эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения профессиональной деятельности в типовых и нестандартных ситуациях в соответствии с установленными требованиями. Компетенция характеризуется определенным комплексом умений (организационных, технологических, интеллектуальных, коммуникативных).

Мы получили еще один результат, принципиальный для реализации модульно-компетентностной технологии: во многом формирование профессиональной компетенции студентов зависит от их общих компетенций. В колледж на первый курс приходят студенты, имеющие крайне низкий уровень сформированности общих компетенций.

Вторая группа мероприятий, связанная с анализом, систематизацией и принятием управленческих решений, определяется на основе полученных на этапе диагностирования данных и является основой для начала подготовки обучающихся в рамках спецкурса «Учись учиться».

Для выявления сформированности общих компетенций (ОК) проанализированы основные требования, определенные по отношению к общеучебным и общим компетенциям ФГОС. Перечни общих компетенций во ФГОС НПО и ФГОС СПО незначительно различаются, а при переводе их в общеучебные полностью совпадают, например:

- ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (*социализация*);
- ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достиже-

ния, определенных руководителем (*самоорганизация*);

- ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы (*самоорганизация*);
- ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач (*информационный блок*);
- ОК 5. Использовать информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности (*самообучение*);
- ОК 6. Работать в коллективе, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами (*коммуникативный блок*).

На начальном этапе обучения с помощью шкальной оценки определялся исходный уровень ОК обучающихся в колледже (методика Е.А. Царьковой). Для того чтобы определить степень сформированности конкретной ОК, преподавательский состав оценивает тот или иной ее признак при проведении регулярного опроса на занятиях в том случае, если формирование или развитие этого качества преподаватель определяет как одну из задач данного занятия или цикла занятий. От преподавателя требуется сформулировать контрольные задания таким образом, чтобы наряду с усвоением студентом содержания предмета можно было оценить и данное качество. Часть качеств диагностируется средствами простого наблюдения за деятельностью учащегося, его поведением, способами организации деятельности.

Таким образом, были определены **основные направления** содержания учебного курса «Учись учиться», позволяющего обучающимся освоить общеучебные и общие компетенции:

- формирование общих приемов учебной работы (необходимо для формирования ОК и ПК);
- формирование общенаучных умений;
- формирование мыслительных приемов;
- работа в сети интернет и с ЭОР;
- основы проектной деятельности.

В основу курса были положены методические разработки *А.Т. Глазунова*. Курс проводится в начале первого учебного года.

Задачи курса:

- *методологические* — знакомство с нормативными основами использования информационных технологий в образовательном процессе и методическими особенностями обучения и самообучения на основе информационных технологий и компетентностного подхода;
- *теоретические* — изучение методики использования электронных образовательных ресурсов, а также их видов, основных характеристик и условий использования для формирования общеучебных компетенций;
- *развивающие* — развитие ключевых компетенций преподавателя и обучающегося (коммуникативных, общекультурных, информационных, самообучения, самоорганизации);

- *воспитывающие* – формирование навыков самосовершенствования (профессиональное развитие личности).

Проведение курса должно сопровождаться текущим контролем уровня освоения обучающимися общих компетенций. Необходимо, чтобы одновременно обучающиеся производили самодиагностику дескрипторов общих компетенций для корреляции результатов, полученных в процессе применения интервальной шкалы.

Итоговой целью курса является качественная и всесторонняя подготовка обучающихся к освоению профессиональных компетенций в рамках модульного подхода.

Рамки статьи не позволили коснуться очень важной проблемы – подготовки педагогов к внедрению модульно-компетентностной технологии.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 2, 13, 58, 59, 73.
2. ФГОС по реализуемым профессиям НПО и специальностям СПО.
3. Глазунов А.Т. Формирование общеучебных навыков и компетенций: метод. пособие для преподавателей. Йошкар-Ола, 2007.
4. Учись учиться. Рабочая тетрадь для учащихся. М., 2001.
5. Корсаков С.В., Переверзев В.Ю., Царькова Е.А. Сборник методических рекомендаций по разработке контрольно-оценочных технологий результатов освоения основных профессиональных образовательных программ. М., 2011.
6. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. М.: ФИРО, 2010.
7. Технологии профессионального образования в колледжах города Москвы: сб. ст. по материалам работы городских экспериментальных площадок / под науч. ред. О.Б. Читаевой, 2009 г.
8. Медведева Н.В., Переверзев В.Ю., Фомин С.Н. Компетентностный подход в рамках современной образовательной парадигмы // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2007. № 9.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*С.И. Невдах, зав. кафедрой
Белорусского государственного
педагогического университета им. Максима Танка,
канд. пед. наук, доцент*

Современная практика развития образования в условиях цивилизационных изменений и поиска новой образовательной парадигмы все больше характеризуется проявлением интегративных тенденций. Конкурентоспособному специалисту необходимо сочетать общую высокую образованность и глубокие теоретические знания с практическими навыками. В связи с этим особое значение придается интеграционным процессам, имеющим место в системе образования, в том числе и системе дополнительного образования взрослых.

В научной литературе представлено значительное количество исследований, в которых обращается внимание на интеграционные процессы, затрагивающие сферу образования и положительно влияющие на развитие педагогической науки, в том числе на интеграцию ее функций (К.Ю. Колесина, Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский, В.Т. Фоменко, В.С. Шубинский и др.), на установление сущности, состава и механизмов реализации педагогической интеграции (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.И. Гурьев, М.И. Махмутов, А.В. Усова, Н.К. Чапаев и др.), на необходимость отражения в обучении процесса интеграции (А.П. Беляева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Г.Ф. Федорец и др.), на устране-

ние многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю.К. Дик, А.А. Пинский, В.В. Усанов и др.).

Понятие «интеграционный процесс» тесно связано с понятием «интеграция». В философии интеграция рассматривается как «объединение в одно единое целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого» [5, с. 314]. Как понятие теории систем она означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое и процесс, ведущий к такому состоянию [9].

Интеграция в образовании предполагает взаимопроникновение и взаимодействие однородных и разнородных компонентов (целей, знаний, умений, навыков), процесс формирования целостности из множества ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов (целей, содержания, методов, средств, форм, языка, учебных предметов, методик, идей и др.). Под интеграцией в педагогике подразумевают целенаправленные пути установления и реализации структурно-органических связей элементов педагогической системы вокруг профессиональной направленной

ности обучающегося для обеспечения ее эффективно-го функционирования [7].

Понятие интеграции быстро укоренилось в педагогическом сознании, приобретя статус фундаментального понятия. Начала разрабатываться эмпирическая теория интеграции содержания образования, а также теоретические основания по созданию интегрированных учебных курсов и т.д. В начале 90-х гг. XX в. впервые предметом систематического научного рассмотрения становятся интегрированные курсы как средоточие интегративных процессов в образовании. Определяются способы создания таких курсов, разрабатывается их классификация, вводится понятие интегрирующего фактора. Если в 80-х гг. понятие интеграции вводится в отечественную педагогическую теорию как абстрактная общенаучная категория, то в 90-е гг. XX в. оно наполняется собственным педагогическим содержанием, закладываются начала систематической научной разработки проблемы интеграции в образовании [4].

Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся образовательных систем – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Интеграция подразумевает совместимость различных форм и систем обучения, которая обеспечивает их преемственность и более эффективные, комплексные решения методологического обеспечения. Говоря об интеграции как научной категории применительно к педагогике, можно выделить два направления: педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики; педагогическая интеграция как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы [1].

Интеграционные процессы обеспечивают системное построение всего образовательного процесса в дополнительном образовании взрослых: взаимосвязь всех основных его компонентов (целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного), оптимальные условия для его осуществления, активную деятельность и взаимодействие субъектов.

При определении и формулировании целей и задач изучения учебной дисциплины, учебного раздела, темы, задач конкретных занятий необходимо предусмотреть и учесть формирование интегрированных знаний, обобщенных умений, компонентов содержания разных учебных дисциплин.

Обладая свойствами всеобщности, интеграционные процессы оказывают свое влияние на все учебные дисциплины. Интеграция в содержании образования обусловлена конструктивным синтезом естественнонаучных и гуманитарных знаний. В данном случае важным является вопрос выбора вида интеграции. Ученые *М.Н. Берулава*, *А.Я. Данилюк* и другие в своих исследованиях определяют виды интеграции в зависимости от количества учебных предметов, участвующих в интегративном взаимодействии: бидисциплинарная (взаимодействуют два предмета), мультидисциплинарная (взаимодействуют несколько предметов) и вну-

трипредметная (интеграция осуществляется в рамках одного предмета).

Особое место в интеграции содержания занимают уровни ее осуществления:

- уровень комплиментарности (уровень межпредметных связей), при котором интеграционным фактором являются общие элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в любую сторону;
- уровень дидактического синтеза, при котором интеграция учебных дисциплин осуществляется на базе одной из них; при этом каждая из взаимодействующих дисциплин сохраняет свой статус и свои концептуальные основания;
- уровень целостности, при котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках новой дисциплины [2; 4].

Построение образовательного процесса в системе дополнительного образования взрослых на основе интеграции предполагает изучение учебного материала в логической последовательности, уплотнение информации во времени, устранение дублирования материала, его систематизацию, установление преемственности и взаимопроникновения знаний и умений одних дисциплин в другие.

В нашем исследовании для реализации идеи интеграции принципиально важным является не просто механическое соединение учебных дисциплин в единый интегративный курс, а их взаимопроникновение в содержание, обеспечивающее усвоение обучающимися новых интегративных знаний и умений. Любая учебная дисциплина образовательной программы должна изучаться в контексте будущей деятельности специалиста, а ее содержание модифицироваться в зависимости от профиля специальности. Использование в процессе подготовки специалистов ситуаций предстоящей профессиональной деятельности позволяет ввести содержание будущего труда в контекст реальных учебных и жизненных отношений, а следовательно, способствует не только усвоению и творческому применению знаний, но и принятию их как средств профессионально и лично значимой деятельности.

В системе дополнительного образования взрослых необходима интеграция технологий, методов, приемов обучения. Помимо общепедагогических методов преподаватели используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками, что объясняется спецификой содержания конкретных учебных дисциплин. В образовательном процессе также должны быть реализованы активные методы и приемы, оптимальные средства обучения, интегрирующие знания и способы деятельности из разных наук, побуждающие к умственной самостоятельности, к творческому поиску, формирующие системный тип мышления [6].

Сочетание технологий коллективного обучения (работа в парах и группах) и технологий индивидуального обучения (обучающийся самостоятельно выполняет задания, работая по индивидуальной программе) будет способствовать, с одной стороны, развитию у обучающихся умений взаимодействовать с другими людьми в парах, группах, осуществлять самостоятельный выбор,

брать на себя ответственность, инициативу, организовывать совместную деятельность и т.д. С другой стороны, выполнение заданий в процессе самостоятельной работы позволит реализовать индивидуальную потребность в приобретении недостающих знаний, умений, выбрать соответствующий темп работы и нести ответственность за полученные результаты. Удельный вес данных технологий в логике организации образовательного процесса в системе дополнительного образования взрослых может быть одинаковым, но в конкретных педагогических ситуациях может быть приоритетной какая-либо одна из технологий. Интеграция коллективного и индивидуального обучения позволяет осуществлять в единстве развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся.

Интеграционные процессы нацеливают на комплексное использование дидактических материалов и средств наглядности (таблиц, плакатов, схем, моделей и т.д.) из разных учебных дисциплин, требуют преемственной логической и дидактической связи компонентов как внутри одной учебной дисциплины, так и из разных дисциплин, скоординированной деятельности не только преподавателя и обучающихся, но и преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс в целом.

Организация деятельности в образовательном процессе системы дополнительного образования взрослых должна основываться на единстве упорядочения и спонтанности, регламентирования и неопределенности, порядка и хаоса [3]. Данное положение ориентирует на разумное сочетание способов вовлечения обучающихся в совместную образовательную деятельность.

Каждое учебное занятие строится в соответствии с психологическими и методическими требованиями, имеет четкую логическую структуру, регламентированный характер. Безусловно, соблюдение вышеназванных требований будет способствовать усвоению материала учебной дисциплины, формированию умений. Однако привнесение в ход занятия нестандартных, спонтанных ситуаций, заданий, вопросов, требующих привлечения знаний из других предметных областей, стимулирование обучающихся к высказыванию собственной точки зрения, выражению личностной позиции, выделение времени на их обсуждение позволит создать условия для формирования знаний по изучаемой дисциплине, интегративных знаний междисциплинарного характера и обобщенных умений.

Образовательный процесс в учреждениях системы дополнительного образования взрослых осуществляется в определенных формах. Через формы выражается содержание учебных дисциплин. В формах опосредуется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности преподавателя и обучающихся, выражается разная степень их взаимодействия. При одних формах в большей степени проявляется активность преподавателя (лекция), при других – слушателей (семинарское, практическое, лабораторное занятия) [8]. Приобретению новых профессиональных знаний и умений способствует включение обучающих-

ся не только в различные традиционные формы обучения, но и в инновационные. Подготовка специалистов с использованием в образовательном процессе моделирования, проектирования, активных и интерактивных форм работы, обучение с «погружением», организуемое на базе специальных учреждений, тренинги и внесение их элементов в практические занятия и т.д. будут оказывать существенное влияние на формирование интегративных знаний, умений, опыта творческой деятельности обучающихся, способствовать их самоактуализации и самореализации.

Обобщая вышесказанное, укажем новообразования, появляющиеся в системе дополнительного образования взрослых на основе интеграционных процессов:

- образовательные программы подготовки (переподготовки) специалистов («Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» и др.);
- интегративные учебные дисциплины (например, «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции»);
- интегративные знания междисциплинарного характера и обобщенные умения, формируемые у обучающихся;
- интегративные качества обучающихся (мировоззрение, мастерство, социальная активность и др.).

Механизмами, позволяющими реализовать ресурсы интеграционных процессов в системе дополнительного образования взрослых, являются:

- включение научных знаний междисциплинарного характера в процесс подготовки специалистов;
- сочетание методов, форм, средств обучения на учебных занятиях, отвечающее требованиям принципа интеграции;
- создание нестандартных, спонтанных ситуаций, включение заданий, вопросов, требующих привлечения знаний из других предметных областей, позволяющих актуализировать внутреннюю интенцию обучающихся;
- проведение тематических дискуссий, обучение с «погружением», организуемое на базе различных учреждений;
- создание ситуаций успеха на каждом этапе образовательного процесса независимо от предыдущего опыта и статуса обучающихся;
- экстраполяция деятельности преподавателя в метадеятельность обучающегося, обогащающую его профессиональный опыт.

Таким образом, интеграционные процессы в системе дополнительного образования взрослых проявляются во внутренних связях между его компонентами, организационными и информационными материалами, средствами и методами обучения и др.; они обеспечивают целесообразное объединение и синтез компонентов содержания образования, формирование целостной системы обобщенных знаний, способов и

видов деятельности, что способствует максимальному раскрытию потенциала личности, созданию условий для ее самореализации.

Литература

1. *Безрукова В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография. Екатеринбург: Гос. инж.-проект. ин-т, 1994.
2. *Берулава М.Н.* Теоретические основы интеграции образования М.: Совершенство, 1998.
3. *Гриценко Л.И.* Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
4. *Данилюк А.Я.* Дидактическая организация гуманитарных образовательных пространств: метод. пособие. Ростов н/Д, 2001.
5. Большой энциклопедический словарь: филология, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / под ред. С.Ю. Солодовникова. М.: МФЦП, 2002.
6. *Невдах С.И.* Реализация интегративного подхода в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых // Вестн БДПУ. 2012. № 3 (73).
7. *Нюдюрмагомедов А.Н.* Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 1999.
8. *Пионова Р.С.* Педагогика высшей школы: учеб. пособие. Минск: Университетское, 2002.
9. *Талалова Л.Н.* Интегративные тенденции в теории и практике современного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2004.

СИСТЕМА ДЕСКРИПТОРОВ УМЕНИЙ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

*Е.В. Невмержицкая, руководитель
Межрегионального ресурсного центра
Колледжа архитектуры и строительства № 7,
доктор пед. наук (г. Москва)*

С ноября 2011 г. Колледж архитектуры и строительства № 7 г. Москвы является исполнителем Федеральной целевой программы (ФЦП), посвященной модернизации системы начального и среднего профессионального образования на базе ресурсного центра строительной отрасли. За время реализации ФЦП были разработаны 27 новых образовательных программ и более 30 программ дополнительного профессионального образования, в апробации которых участвовали 25 образовательных учреждений из Тамбова, Иркутска, Брянска, Москвы, Казани, Волгограда, Ульяновска, Владивостока, Челябинска, Пензы и других городов и регионов страны. В результате мониторинга требований работодателей к профессиональным компетенциям студентов и слушателей было обнаружено, что молодым специалистам – выпускникам российских вузов не хватает знаний и умений в области владения иностранным языком. Вызвано данное обстоятельство различными причинами, среди которых, например, нежелание с их стороны повышать профессиональную квалификацию в сфере владения иностранным языком; старение знаний, умений, полученных в общеобразовательной школе, или отсутствие возможности их поддерживать. Однако, как показывает практика, навыки речевой деятельности в сфере профессионального общения и навыки перевода оригинальной технической литературы сегодня востребованы как обучающимися, так и работодателями, и их потенциальными зарубежными партнерами.

Разработанная на основе Федерального государственного образовательного стандарта по специально-

сти среднего профессионального образования 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (углубленной подготовки) новая образовательная программа учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский) прошла апробацию на базе образовательных учреждений – участников сетевого взаимодействия с межрегиональным ресурсным центром КАС № 7, а также строительных объектов наших социальных партнеров, работодателей: ЗАО ПСО «Мосзарубежстрой», Группа компаний ПИК (ООО «МФС-ПИК») и др. Эффективность данной программы подтверждена тем, что в процессе ее овладения учащиеся смогли:

- развить умения и навыки устной и письменной речи, а также умение углубленно читать и понимать оригинальный английский текст по специальности;
- расширить словарный запас и интенсивно активизировать лексические единицы, накопленные на предыдущих этапах обучения;
- усовершенствовать навыки технического перевода с английского языка на русский;
- осуществить тренировку и произвести коррекцию навыков произношения;
- сформировать профессиональные знания и умения средствами иностранного языка;
- развить коммуникативные навыки.

Следует отметить, что, анализируя проблему успешности продвижения изучающих язык от одного уровня к другому, *А.Н. Шукин* в «Методике обучения иностранным языкам» выделяет следующие факторы успешности:

- 1) «легкость – трудность» языка; по степени сложности, как известно, языки условно подразделяются на четыре группы (первая – итальянский, испанский; вторая – английский, французский, немецкий; третья – русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий; четвертая – арабский, китайский, японский, корейский, т.е. языки иероглифические);
- 2) количество часов, отводимых на изучение языка (по мнению А.Н. Жукина, для достижения порогового уровня требуется около 1500 учебных часов);
- 3) способности к овладению языком [4; 1].

Содержание курса учебной дисциплины «Иностранный язык» включает обязательный образовательный минимум:

- специфика артикуляции звуков, интонации, акцентации и ритма нейтральной речи в изучаемом языке;
- основные особенности полного стиля произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации, чтение транскрипции, лексический минимум в объеме 1200–1400 учебных лексических единиц общего и терминологического характера;
- понятие о дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и др.);
- понятие о свободных и устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах;
- понятие об основных способах словообразования;
- грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении;
- основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи;
- основные особенности, культура и традиции стран изучаемого языка.

В результате изучения дисциплины обучающийся *должен знать*: артикуляционную базу изучаемого языка, лексический минимум, основные грамматические явления, наиболее употребительные и относительно простые лексико-грамматические средства, необходимые для коммуникативных ситуаций неофициального и официального общения, правила перевода технической литературы и виды речевых произведений: аннотация, реферат, тезисы, сообщения.

По результатам изучения английского языка обучающийся *должен уметь*:

- осуществлять монологическую и диалогическую речь с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях официального и неофициального общения;
- понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации;

- читать и понимать несложные прагматические тексты и тексты по широкому и узкому профилю специальности без помощи словаря;
- читать, понимать и переводить аутентичные тексты по специальности с помощью словаря;
- уметь осуществлять письменное высказывание в форме доклада, аннотации, тезисов и т.п.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» позволит обрести следующие *навыки*:

- фонетические (произносительные и артикуляционные);
- лексические (восприятие, репродукция, правильное сочетание лексических единиц);
- грамматические (правильное оформление речи и автоматические действия по узнаванию и пониманию грамматических явлений);
- аудирования (умение воспринимать на слух и воспроизводить информацию);
- чтения (читать, понимать и осмысливать текст, делать его анализ);
- монологической речи (умение высказываться, делать сообщение на изучаемом языке);
- диалогической речи (умение вести диалог, поддерживать общение на изучаемом языке);
- письменной речи (умение излагать свои мысли посредством письма);
- перевода (умение переводить тексты различного жанра с помощью и без словаря);
- самостоятельной работы (умение самостоятельно усваивать материал при использовании приемов собственно самостоятельной работы и включаться в коммуникационную деятельность).

Курс обучения по дисциплине состоит из практических занятий и самостоятельной работы обучающихся.

Практические занятия по новой образовательной программе проходят с демонстрацией и объяснением необходимого грамматического материала, применением учебных пособий по специальности, а также дополнительного печатного материала по изучаемой теме из СМИ.

Самостоятельная работа представлена двумя видами.

1. *Внеаудиторная самостоятельная работа* как обязательный элемент учебной нагрузки студентов. Приветствуется обсуждение обучающимися заданий-проектов друг друга, различных технических решений. Данная форма работы позволяет преподавателю сформировать такие качества современного специалиста, как системное мышление, аналитические способности, инновационность, работа в команде и т.п., которые составляют ключевые компетенции и существенно улучшают качество профессиональной подготовки, способствуя развитию профессиональной культуры будущего специалиста.
2. *Инициативная самостоятельная работа*, которая заключается в активном участии студентов в различных олимпиадах, конференциях, создании проектов. Данный вид деятельности не предусмотрен учебными планами, однако его

роль в становлении профессионала велика. Во-первых, именно в такой работе раскрываются сильные индивидуальные стороны обучающегося: будущий специалист получает возможность оптимально использовать свой творческий потенциал. Во-вторых, участие в разнообразных конференциях, проектах предоставляет студентам богатый опыт личностного и профессионального общения, учит нестандартно мыслить и отстаивать свою точку зрения, быстро адаптироваться в динамично изменяющейся общественной и профессиональной среде.

Для успешной работы на практическом занятии обучающемуся необходимо прочесть указанную преподавателем литературу, выписать и перевести все незнакомые слова, подготовить перевод отрывка текста. Во время занятия – активно участвовать в процессе работы над темой, уметь перевести представленный материал, изложить его основную идею и дать ей аргументированную оценку. Кроме того, оценивается и дополнительная активность на занятиях, олимпиадах и научных мероприятиях, которая учитывается при выставлении оценок.

Контрольные мероприятия проходят на занятиях в указанные в календарном графике (календарно-тематическом плане) сроки и называются «контрольные точки», которые обозначаются:

«П» – контроль знаний на практических занятиях;

«С» – контроль знаний, полученных в часы самоподготовки;

«К» – выполнение контрольной работы по изученному разделу.

Таким образом, в роли дескрипторов выступают типичные формулировки желаемых достижений и способностей студента, которые не являются предписывающими или исчерпывающими, не представляют пороговые или минимальные требования, а лишь описывают характер квалификации, где ключевыми выступают умения письменной речи, новое, свободное от рутины мышление, ум, склонный к новациям, системный подход к проблемам на основе определенной концепции, системное мышление, автономность, способность ориентироваться в незнакомой системе («Мюнхенская конвенция»). Дескрипторы должны покрывать/отражать весь спектр результатов обучения – компетенций.

Деление дескрипторов на *знания* (knowledge, Wissen), *умения* (know-how and skills, Fertigkeiten) и методические и социальные *компетенции* (competences) появилось в среде ученых-практиков, преподавателей иностранных языков как рациональная и приемлемая основа для дальнейшей дискуссии и широко применялось в дифференциации дескрипторов, предпринимавшейся в сфере высшего образования: знание и понимание → расширение и углубление знаний → применение знаний и понимание → рассуждение (умение правильно разбираться) и способность обучаться – системная компетенция → коммуникативные способности → коммуникативная компетенция, что свидетельствует о возможности применения рамочной системы квалификаций вне сферы образования.

В нашем случае результаты обучения по новой образовательной программе учебной дисциплины «Иностранный язык» заданы в виде дескрипторов – описаний того, что должен знать, понимать и/или уметь учащийся по окончании изучения учебной программы, т.е. выделяются дескрипторы умений общего характера по отдельным видам речевой деятельности и профессионально ориентированные дескрипторы, определяющие умения.

Дескрипторы отражают результат, полученный после завершения обучения в соответствии с запросами работодателей, в частности, строительной отрасли в области оценки результатов обучения каждого уровня (например, профессиональная подготовка по программе учебной дисциплины, программе повышения квалификации). Поэтому актуальностью отличается инициатива со стороны Европейского Союза, представленная в Рабочих документах Комиссии ЕС (Меморандум Национальных союзов студентов Европы – ESU), и обстоятельный анализ, выполненный сотрудниками ВІВВ (Федеральный институт профессионального образования ФРГ): «...ввиду многообразия национальных систем образования... каждая страна должна начать по меньшей мере один процесс, благодаря которому могла быть обеспечена связь существующих квалификационных структур и систем с EQF.. Такой процесс мог бы облегчить точное и гибкое введение национальной структуры квалификаций, согласованное с соответствующими национальными условиями» [2, с. 15].

Отметим, что Европейская структура квалификаций (EQF) в перспективе (особенно через новые дескрипторы) может привести к значительным переменам в профессиональной подготовке, ибо, активизируя внимание на результатах обучения, мы удаляемся от традиционной позиции отечественной профессиональной школы, согласно которой программы обучения и их реализация рассматривались как элемент, определяющий отдельную квалификацию.

При этом утверждать необходимость всеобщего признания системы дескрипторов пока преждевременно, ибо работодатель (определенной отрасли) отстаивает собственные профессиональные интересы в данной сфере, т.е. система дескрипторов не зависит от образовательной программы, по которой осуществляется обучение. Однако в нашей стране подготовка специалиста всегда была ориентирована на сферу профессиональной деятельности, что обязывало описывать профессиональные функции будущего выпускника и степень его подготовленности (см., например, [3]).

В июне 2013 г. состоялся Московский форум деловых партнерств «Россия–Европа: Сотрудничество без Границ», являющийся составной частью Долгосрочной интегрированной программы деловых партнерств «Россия–Европа: Сотрудничество без Границ» Московской ассоциации предпринимателей. Программа направлена на содействие российским малым и средним промышленным предприятиям в генерировании инвестиционных проектов и предложений, расшире-

нии экспорта, привлечении прямых иностранных инвестиций и передовых технологий в реальный сектор экономики РФ. На форуме было отведено значительное место роли выпускников, владеющих профессиональным, деловым иностранным языком [5].

Цель ежегодного форума, проводимого совместно с Европейской Комиссией Европейского Союза, – содействовать российским компаниям в поиске потенциальных деловых партнеров и инвесторов в Европе с помощью ведения с ними переговоров. Эффективной реализации этой цели может способствовать знание специалистами иностранного языка.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007.
2. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
3. *Невержицкая Е.В.* Концептосфера качества этнокультурной обученности в практике преподавания немецкого языка: монография. М.: Граница, 2010.
4. *Щукин А.Н.* Методика обучения иностранным языкам: курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002.
5. Ежегодный Московский форум деловых партнерств «Россия–Европа»: Сотрудничество без Границ, 26.07.2013. URL: <http://www.regionomica-moscow.ru/>.

ЭЛЕКТРОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

*Л.Д. Торосян, ст. преподаватель
Российского экономического университета
им. Г.В. Плеханова*

Одной из особенностей образовательной среды является ее пребывание под воздействием так называемого информационного взрыва, начавшегося в середине двадцатого столетия и продолжающегося в настоящее время. В этих условиях напряженность воспитательного и образовательного процессов резко возрастает.

Реалии окружающей действительности и наши представления о ней таковы, что попадание человека в ситуацию неопределенности, поиска, отсутствия ответов на многие вопросы становится нормой, а проблема выбора (жизненного, профессионального, личностного характера) – как никогда актуальной. Не случайно адаптация молодежи к стремительно меняющимся условиям жизни общества особо выделяется среди наиболее значимых проблем современного этапа развития образования. Нельзя не учитывать и то, что у молодежи восприятие реальности дополняется, трансформируется, нередко искажаясь, многокрасочным видеорядом, насыщенным звуковым сопровождением, виртуальными образами компьютерных и других средств мультимедиа [1, с. 32].

Сама реальность ставит студентов в ситуации постоянного нравственного выбора. А поскольку этот выбор не всегда носит позитивный характер, актуализируется проблема педагогического сопровождения процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Понятия «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» очень часто используются в педагогической и психологической литературе в качестве взаимозаменяемых. Однако эти понятия не идентичны по своему смыслу.

С.И. Ожегов трактует вышеупомянутые понятия следующим образом.

Сопровождать: 1) следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя кого-нибудь или идя за кем-нибудь; 2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь [2, с. 650].

Поддержать: 1) придержав, не дать упасть; 2) оказать кому-нибудь помощь, содействие; 3) выразив согласие, одоблив, выступить в защиту кого-нибудь, чего-нибудь; 4) не дать прекратиться, нарушиться чему-нибудь [2, с. 461].

Сравнение толкования этих двух понятий позволяет рассматривать «сопровождение» как взаимодействие двух субъектов, предоставляющее второму большую свободу в принятии решений.

Сопровождение бывает педагогическое, психологическое, социальное, медицинское, научное, информационное и др. *М.И. Губанова* полагает, что основанием для такой дифференциации могут служить источник (кто сопровождает), содержательное наполнение (чем, ради чего), форма (как) и средство (с помощью чего). Она рассматривает педагогическое сопровождение как действия субъектов воспитания, обучения, развития (педагог, психолог, родитель, руководитель), дополняющие действия другого субъекта (учащегося, воспитанника, ребенка, коллеги) для оказания содействия, необходимой помощи в трудных ситуациях [1, с. 36].

Не ограждать ученика от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а помогать ему делать осознанный и ответственный выбор на его жизненном пути –

в этом состоит идеология сопровождения, с точки зрения М.Р. Битяновой [3, с. 2]. Безусловно, данное утверждение является справедливым и при рассмотрении электронно-методического сопровождения самостоятельной работы по обучению профессионально ориентированному чтению бакалавров неязыкового вуза.

Вслед за Е.А. Александровой можно выделить следующие виды электронно-методического сопровождения обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

По степени участия преподавателя: непосредственное сопровождение, которое осуществляется в диалоге со студентом; **опосредованное педагогическое сопровождение**, в котором используются интернет-ресурсы, индивидуальные методы и приемы взаимодействия.

По времени оказания: опережающее педагогическое сопровождение состоит в том, что студентам предоставляется «информация для размышления» до того, как у них возникла проблема, и они успевают разработать варианты ее разрешения с помощью представленного дифференцированного материала; **своевременное педагогическое сопровождение** осуществляется, когда возникает потребность в участии преподавателя, которая выражается в соответствующем запросе или в поиске электронного обеспечения предмета «Иностранный язык» на сайте кафедры; **предупреждающее педагогическое сопровождение (последствие)** оказывается после встречи студента с проблемой, чтобы снять напряженность, создав условия для того, чтобы бакалавр смог адекватно оценить создавшуюся ситуацию и предупредить возникновение и развитие возможных последствий: непонимание содержания текста, незнание терминологии и неумение ее применять в послетекстовой деятельности.

По длительности: единовременное педагогическое сопровождение применяется в случае уверенности педагога в способности студента самостоятельно справиться с проблемой при условии проявления внутренних резервов обучающегося и уверенности в собственных силах; **продолжительное педагогическое сопровождение** используется в том случае, когда студент не может самостоятельно справиться с проблемой или если этот процесс длителен и требует постоянного наблюдения и готовности педагога к комментированию, к предоставлению разноуровневых заданий по пройденному материалу; **дискретное педагогическое сопровождение** уместно время от времени, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации [4].

Электронно-методическое сопровождение предполагает использование различных тактик и стратегий в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Так, Е.А. Цыбина выделяет следующие стратегии:

1. **Модерирование** – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студентов и их способностей. Модератор подводит студентов к принятию самостоятельного грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей. Примером модерирования может быть создание студентами аннотаций на основе выбранных из лингвистического корпуса текстов, которые наиболее необходимы, по

мнению студентов, в их профессиональной деятельности.

2. **Стратегия договора (соглашения)**. Взаимодействуя, преподаватель и студенты находят точки соприкосновения, ведущие к согласованию действий. Студент заинтересован в преподавателе как в помощнике для совместного разрешения собственной коммуникативной проблемы (тактический интерес), а педагог – в том, чтобы студент получил возможность развить качества, позволяющие ему становиться более способным к самостоятельному решению подобных ситуаций (стратегический интерес, работа на перспективу). При обучении чтению это проявляется как согласование шагов студента по созданию некоего продукта своей текстовой деятельности (презентации, аннотации, реферата и т.п.).

3. **Фасилитация**. Фасилитатор координирует усилия студентов, устанавливает целесообразное соотношение между их действиями. Благодаря педагогу-фасилитатору студенты осознают свою индивидуальность, овладевают способами рефлексии, навыками осознанного выбора как условия саморазвития. Это означает использование в методическом сопровождении педагога памяток по чтению, по созданию презентаций, инструкций, различных денотативных карт.

4. **Сотрудничество** в большей мере стимулирует субъект-субъектные, равнопартнерские отношения; происходит взаимная оценка различных точек зрения. Электронно-методическое сопровождение – создание учебных подкастов и веб-форума, на которых студенты и преподаватели могут обмениваться информацией.

5. **Коучинг**. В широком смысле коучинг – это такая форма консультативной поддержки, которая помогает студенту достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков. Согласно более узкому определению, коучинг – это процесс выявления целей студента и выработка оптимальных путей их достижения [5, с. 16–17].

При электронно-методическом сопровождении самостоятельной работы по обучению чтению в неязыковом вузе представляется целесообразным использование вышеуказанных стратегий. Безусловно, в каждом случае преподавателю необходимо определиться со стратегией педагогического сопровождения в соответствии с особенностями конкретной группы студентов, их уровнем владения иностранным языком, мотивации к профессии и к обучению.

Электронно-методическое сопровождение позволяет обеспечить личностно ориентированное обучение иностранному языку, по-разному подходить к обучению студентов с разными уровнями владения иностранным языком, создавать индивидуальные образовательные траектории, разрабатывать авторские учебные курсы, благодаря наличию вариантов исполнения электронных учебных модулей и выбора их оптимальной комбинации для изучаемого курса, в том числе и для организации самостоятельной работы.

Электронно-методическое обеспечение является открытой программой, что делает содержание учеб-

ного курса, форм работы и контроля открытым и доступным для студентов. Не принимая на себя роли единственного авторитетного источника знаний и информации, электронно-методическое обеспечение выступает в роли консультанта и координатора.

Электронно-методическое сопровождение самостоятельной работы по обучению профессионально ориентированному чтению включает следующие *методические аспекты*: большая информационная емкость учебного материала, интенсификация самостоятельной работы каждого студента, совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в целом и лингвистической компетенции в частности, интенсификация компьютерной коммуникации, формирование рефлексивной культуры.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

Электронно-методическое сопровождение самостоятельной работы по обучению профессионально ориентированному чтению является тактикой педагогической деятельности, сущность которой состоит в превентивном процессе научения бакалавра самостоятельно и свободно делать осознанный выбор, соответственно ему планировать и организовывать свою учебную деятельность, выстраивать на его основе свою стратегию обучения чтению и создавать продукт чтения.

При электронно-методическом сопровождении самостоятельной работы по обучению чтению в языковом вузе необходимо использовать такие стратегии, как модерирование, договор, фасилитация, сотрудничество и коучинг (как форма консультативной поддержки), позволяющие эффективно осуществлять текстовую деятельность, которая состоит в извлечении информации и смысла из научно-популярного текста, в его переработке и выдаче продукта своей собственной деятельности – реферата, резюме, аннотации, тезауруса, презентации и т.п.

Литература

1. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2002. № 9.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. 18-е изд. М.: Русский язык, 1987.
3. Битянова М.Р. В начале совместного пути // Школьный психолог. 2000. № 10.
4. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения: 26.06.13).
5. Цыбина Е.А. Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2005.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Н.А. Дронова, ст. преподаватель
Московского государственного университета
путей сообщения*

Обучение иностранному языку в техническом вузе имеет ряд специфических признаков, обусловленных содержанием образовательной программы, большую часть которой составляют точные науки. Основная задача изучения иностранного языка в технических вузах – научить студентов пользоваться научно-технической литературой по специальности и высказываться на иностранном языке по различным аспектам своей будущей профессии. Процесс реферирования и аннотирования является одним из самых эффективных методов в работе с научно-технической литературой на занятиях иностранного языка. Он способствует не только формированию иноязычной компетентности студентов, но и развитию умений самостоятельной работы с иностранным источником. Именно поэтому преподавателям технических вузов следует уделять особое внимание формированию у студентов навыков реферирования и аннотирования. Однако практика показывает, что переводом, равно как аннотированием и реферированием технического текста, студенты владеют слабо, так как не знают его особенностей и

игнорируют возникающие в этом процессе языковые трудности.

Обучение реферированию и аннотированию развивает у студентов навык аналитико-синтетической обработки информации, который необходим студентам технических вузов. В основе этих двух видов текстовой компрессии лежат два метода мышления, а именно: анализ и синтез. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию, т.е. отделить основные данные от второстепенных. Одновременно с процессом анализа текста происходит процесс его синтеза – соединение в логическое целое той основной информации, которая получена в результате аналитических операций. Таким образом, вторичные тексты служат для переработки и совершенствования первичной информации.

Подобные виды работы с профессионально ориентированной литературой применяются не только для того, чтобы научить студентов отделять главную информацию от второстепенной и грамотно ее формулировать, они являются и средством обмена информа-

цией в международном масштабе, что обуславливает потребность будущих специалистов в овладении компрессированными видами изложения. Следовательно, обучение студентов технических вузов аннотированию и реферированию является актуальным аспектом в обучении иностранному языку.

Чтобы грамотно построить процесс обучения этим видам текстовой компрессии, преподавателю самому необходимо владеть понятиями вторичных текстов и знать их различие, а именно:

- *реферат* – это сложное и обобщенное изложение содержания материала; степень «сжатости» и обобщенности реферата зависит от его назначения;
- *аннотация* – это предельно сжатая характеристика первоисточника, имеющая целью информировать о наличии материала на определенную тему.

Преподаватель должен знать, что реферирование и аннотирование не только являются способами переработки информации при чтении того или иного рода литературы, но также относятся к наиболее экономным средствам ознакомления с первоисточником. Поэтому в компрессированных текстах должны содержаться относительно подробные сведения о характеристиках первичного текста: его назначении, тематике, методах исследования.

При обучении реферированию и аннотированию преподавателю следует объяснить студентам, что сущность этих видов работы с текстами заключается в максимальном сокращении объема информации, содержащейся в оригинале, при сохранении его основного содержания. Также следует объяснить и различие между этими видами работы, а именно: аннотация лишь перечисляет те вопросы, которые освещены в первоисточнике, не раскрывая самого содержания этих вопросов, а реферат не только перечисляет все эти вопросы, но и сообщает существенное содержание каждого из них. Можно сказать, что аннотация отвечает на вопрос, о чем говорится в первоисточнике, а реферат – что именно в нем говорится. Он также может отражать второстепенные факты сложных вопросов. Отсюда следует, что аннотация не может заменить ознакомление с самим первоисточником, в то время как реферат вполне может заменить сам первоисточник, так как содержит в сжатом виде суть его содержания.

Студентам следует объяснить, что при составлении аннотации и реферата они должны передавать авторское содержание, не подвергая его своей оценке.

Предварительно раскрыв студентам такие понятия, как «реферат» и «аннотация», и выявив разницу между этими вторичными текстами, преподаватель может перейти к объяснению процесса построения этих компрессий. Техника обучения реферированию и аннотированию на занятиях иностранного языка заключается в грамотном преподнесении студентам правил составления реферата и аннотации и подборе тренировочных упражнений, нацеленных на формирование у студентов навыков самостоятельного извлечения и обработки информации.

Уже в процессе первого чтения статьи студенту следует выделить три основных момента: тема, главная мысль или мысли, выводы автора.

План составления и аннотации, и реферата содержит одни и те же моменты:

- 1) библиографическое описание материала (автор, название статьи, выходные данные);
- 2) тема статьи;
- 3) предельно сжатая характеристика материала (главная мысль или мысли);
- 4) выводы автора.

Следует сделать акцент на разнообразии в оформлении аннотации. Аннотация, отличающаяся сжатостью форм и содержания, может быть оформлена не только в виде законченного текста, но и в виде назывных конструкций или неполных предложений, легко восстанавливаемых по смыслу.

Принципы работы по составлению реферата и аннотации примерно одинаковы, при этом они остаются неизменными при обработке как многостраничного материала, так и коротких текстов. При подготовке реферата или аннотации общепринятой является следующая методика.

1. Реферирование и аннотирование иноязычного материала неизбежно сопряжено с предварительным устным переводом оригинала.
2. Студент составляет план первоисточника.
3. Подробный анализ текста с выделением важнейших обобщений предполагает одновременный охват всего текста в целом, запоминание всех опорных пунктов. Этот момент является наиболее трудным для начинающих референтов.
4. От плана первоисточника следует перейти к плану компрессированного текста.
5. Если на определенный материал составляется и реферат, и аннотация, то сначала стоит составить реферат.
6. Для составления аннотации рекомендуется установление предметной рубрики. Основная трудность рубрикации – это необходимость сочетания в рубрике краткости и точности.
7. Для составления рефератов полезно вычленять из материала и заглавия текста следующую информацию:

Заголовок	→	Что?
		Где?
		Когда?
Введение	↖	
Основная часть	→	Как?
	↖	Почему? С какой целью?

Для формирования умений смысловой обработки извлекаемой при чтении информации студентам технических специальностей могут быть рекомендованы следующие задания.

Задания на формирование умения выделять основные или второстепенные факты, содержащиеся в тексте:

- выделить в тексте предложения, передающие главную мысль текста;
- сократить текст, сохранив его основное содержание (указать номера сохраняемых предложений).

Задание на формирование умения соотносить отдельные части текста:

- расположить в логической последовательности предложения, данные в произвольном порядке (проставить указанные номера в соответствующем порядке).

Задания на формирование умения выявлять логический план текста:

- перегруппировать предложенные пункты плана в последовательности, соответствующей содержанию прочитанного материала (изменить нумерацию);
- разделить текст на смысловые куски (пронумеровать) и выделить предложение, выражающее главную мысль в каждой части.

Задания на формирование умения обобщать изложенные в тексте факты:

- объединить разрозненные предложения в текст (предложения пронумерованы);
- дать заголовок тексту (выбрать один из нескольких предложенных);
- отметить в тексте места, относящиеся к истории проблемы, к современному этапу ее развития, к конструкции аппарата и т.д.

Задания на извлечение максимально сжатой информации (рекомендуются для самостоятельного выполнения в аудитории с ограничением во времени):

- прочитать текст и ответить по-русски на вопрос по содержанию текста;
- прочитать текст и передать его содержание по-русски;
- просмотреть текст и дать по-русски обоснование заголовку текста;
- просмотреть первые два-три абзаца текста и передать их содержание по-русски.

Задания на извлечение более полной информации (рекомендуются для выполнения во внеаудиторных условиях):

- отметить в статье абзацы, в которых передана главная мысль (изложены основные мысли);
- изложить основные мысли в виде пунктов плана;
- озаглавить каждый раздел статьи;
- кратко (в объеме 8–10 предложений) изложить содержание статьи.

Заголовок реферата или аннотации направляет и ориентирует предстоящую мыслительную деятельность читающего, дает ему первоначальную информацию о тексте в сжатой форме. Давая установку на понимание, заголовок как бы вводит читателя в круг проблем, которые будут обсуждаться. Однако, говоря о смысловой связи заголовка с текстом, следует учитывать, что одни заголовки передают основное содержание текста, другие — отражают только общую тематику и не содержат конкретной информации, а третьи — включают всего лишь одну частную деталь содержания текста.

При работе с профессионально ориентированными текстами студентам технических вузов предлагается

выполнить задания, направленные на развитие навыка прогнозирования, предсказания проблематики текстового материала:

- прочитайте заголовок статьи, просмотрите все подзаголовки и скажите, о чем пойдет речь в статье;
- прочитайте статью и определите, соответствует ли заголовок статьи ее содержанию;
- прочитайте заголовки и статьи и классифицируйте их согласно следующим положениям:
 - а) заглавие помогает читателю определить основное содержание статьи;
 - б) заглавие отражает общую тематику текста, но не передает конкретной информации;
 - в) заглавие не охватывает полностью содержание статьи, а отражает одну частную деталь изложения.

Специфика обучения реферированию и аннотированию специальной литературы заключается в следующем.

1. Методика обучения подобным формам работы с техническими текстами базируется на сжатии, или компрессии, прочитанного материала на смысловом и структурном уровнях. В ее основе лежат умения пользоваться опорными пунктами или схемами, исходя из характеристик текста, соответствующие стратегии чтения, а также приемы реферативного изложения.

2. Процесс реферирования и аннотирования условно делится на три этапа: подготовительный этап, этап аналитических операций с текстом первоисточника и этап синтетических операций при оформлении вторичного текста. Соответственно работа над развитием умения создавать вторичные тексты ведется в трех направлениях: прогнозирование содержания научного текста и извлечение основной информации, компрессия информации на семантическом и структурном уровнях, фиксация извлеченной информации в виде вторичных текстов.

3. На каждом из вышеназванных этапов проводится работа по развитию определенных умений. Формирование умений возможно лишь при условии систематической работы, в основе которой лежит специально разработанная система упражнений.

Итак, реферирование и аннотирование являются двумя формами извлечения и фиксации информации при чтении текстов. Эти виды деятельности являются необходимыми средствами обучения студентов технических специальностей иностранному языку, поскольку их принцип основан на интеграции профессиональной и иноязычной компетентности будущих специалистов и способствует повышению у них уровня владения иностранным языком и профессионального роста в целом.

Литература

1. Андронов О.Г., Бойко Б.Л. Теоретико-практический курс: информационная обработка текстов. М.: Наука, 1999.
2. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста при обучении иностранному языку // Методика и лингвистика. М.: Наука, 1981.

3. *Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высшая школа, 1985.
4. *Колодяжная Ж.А.* Основные понятия об аннотировании и реферировании научных документов

// Источники научно-технической информации и их аналитико-синтетическая обработка. М., 2002.

5. *Рецнер Я.И.* Пособие по переводу с английского языка на русский. Реферирование. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1995.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ НА БАЗЕ ИКТ

*А.Х. Полихрониди, преподаватель
Колледжа индустрии гостеприимства
и менеджмента № 23 (г. Москва)*

Проблема формирования эффективной модели использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения привлекает внимание многих педагогов. Одним из центральных вопросов теории обучения с применением ИКТ является вопрос об организации учебного процесса и эффективного взаимодействия обучающихся, педагогов и компьютерных средств обучения – электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Современные дидактические возможности компьютерной техники и средств коммуникационной связи позволяют проектировать модель информационной образовательной среды с такими ресурсами, которые дают возможность говорить о принципиально новом подходе к организации образовательного процесса.

На рисунке представлена разработанная *И.В. Роберт* и другими [1, с. 32] концептуальная модель информационного взаимодействия субъектов в компьютерной среде обучения. Задача данной статьи – развить данную модель на уровень среднего профессионального образования и выявить педагогические условия эффективного применения ИКТ.

Процесс обучения в информационной образовательной среде основан на системе тройного взаимодействия субъектов: педагога, обучающихся, а также обучающей системы на базе ИКТ. Грамотно разработанная обучающая система должна реагировать на любые действия как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. В то же время и педагог, и обучающийся также взаимодействуют в интерактивном режиме с системой обучения на базе ИКТ.

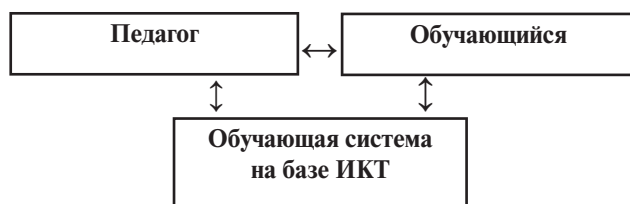


Рис. Информационное взаимодействие в информационной образовательной среде с использованием ИКТ

Рассмотрим педагогические условия эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса в соответствии с предложенной моделью информационной среды.

Педагогические условия эффективной деятельности **педагога** как субъекта образовательного процесса в компьютерных средах обучения:

- 1) делегирование части своих функций и полномочий информационной среде;
- 2) учебно-методическое обеспечение технологии компьютерного обучения (собственные разработки ЭОР и/или применение готовых электронных образовательных ресурсов);
- 3) проведение психолого-дидактической и эргономической оценки компьютерных средств обучения и коммуникации, используемых в образовательном процессе в контексте работы с обучающимися;
- 4) организация работы по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и управление образовательным процессом на основе современных информационно-коммуникационных технологий;
- 5) организация сотрудничества с обучающимися и между ними на основе использования инновационных методик обучения в компьютерных средах и с использованием средств телекоммуникаций.

Педагогические условия эффективной познавательной деятельности **обучающихся** как основных субъектов образовательного процесса в компьютерной среде:

- 1) наличие навыков самостоятельной работы в компьютерной информационной среде, навыков работы с телекоммуникационными средствами;
- 2) овладение методами и способами поиска и отбора информации, ее обработки и передачи (поиск необходимой информации, средств обучения и источников информации), анализа и применения;
- 3) приобретение навыков использования полученных знаний для решения задач в различных сферах учебной и профессиональной деятельности.

Педагогические условия эффективного функционирования **обучающей системы** на базе ИКТ:

- 1) обеспечение доступа к различным источникам информации (удаленным и распределенным базам данных, конференциям, форумам через интернет) и возможности работы с этой информацией, в том числе и для обучающихся;
- 2) подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ПЭВМ, программные средства и системы), учитывающих образовательные потребности обучающихся;
- 3) наличие компьютерных учебных и учебно-методических материалов, учитывающих образовательные потребности обучающихся и методические потребности педагогов;
- 4) обеспечение коммуникативных процессов между субъектами образовательного процесса;
- 5) управление учебной деятельностью — организация мультимедийных средств и оперативной обратной связи с участниками образовательного процесса с учетом ограничений для обучающихся;
- 7) доступ к новым источникам информации, предоставление средств получения и переработки информации;
- 8) удовлетворение лично ориентированных требований со стороны обучающихся (учет уровня подготовленности, типа мыслительной деятельности, индивидуальных потребностей и ограничений обучающихся, объема учебного материала, обеспечение адаптивности компьютерной программы к уровню достижений обучающегося);
- 9) предоставление возможностей ведения и использования виртуальных лабораторий;
- 10) статистический сбор и обработка результатов обучения и контроля;
- 11) обеспечение политики безопасности работы системы, защиты предметного материала и информации о результатах обучения.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, компьютерные среды обучения и современные средства телекоммуникации создают уникальную учебно-познавательную среду, используемую для решения различных дидактических задач (познавательных, информационных и пр.). Помимо этого, мультимедийная интерактивная компьютерная среда позволяет:

- обучать навыкам грамотного говорения, правописания, а также оформления результатов работы с последующей публикацией;
- развивать творческое мышление (при использовании синхронной и асинхронной связи, например в методе проектов);
- превращать обучение с помощью ИКТ в опосредованный образовательный процесс, независимый от времени и места нахождения обучающегося и педагога;
- исключать проявления субъективизма при организации обучения;
- создавать «виртуальные классы», реализовывать возможности индивидуального и группового проектного обучения.

Безусловно, при разработке компьютерных средств обучения работа всех субъектов образовательного процесса должна быть реализована в интерактивном режиме, который следует понимать в самом широком смысле. Основными функциями интерактивного режима работы компьютерной обучающей системы являются:

- обработка действий обучающихся;
- реакция системы на действия других субъектов образовательного процесса (педагога, обучающегося и других обучающихся);
- обеспечение непосредственного включения педагога в работу системы;
- совместное обсуждение с обучающимся результатов работы.

Рассмотренная схема взаимодействия субъектов в компьютерной среде обучения, безусловно, влияет на форму общения педагога и студента, превращая обучение в индивидуальное и групповое сотрудничество, а это существенно изменяет мотивацию обучения, приводит к изменению форм итогового контроля (доклады, отчеты, публичные защиты групповых проектных работ), повышает индивидуальность обучения.

Подводя итог анализу возможностей эффективного использования компьютерной информационной среды, можно отметить следующее:

- компьютерные средства, используемые в учебных целях, в основном ориентированы на формирование умений самостоятельной работы, на осуществление самоконтроля, самокоррекции учебной деятельности; на выработку умений работать с информацией, а также позитивного отношения к ней; на формирование компьютерной грамотности;
- усиление дидактической значимости компьютерных средств достигается в результате использования средств современной компьютерной графики, обеспечивающих повышение наглядности обучающего материала, создание моделей изучаемых объектов, процессов, а также расширение набора видов и форм самостоятельной работы обучающихся с учебной информацией и др.;
- значительное внимание уделяется организации различных видов «экранного творчества», способствующего эстетическому воспитанию обучающихся, повышению мотивации обучения;
- подавляющее большинство компьютерных средств, используемых в целях обучения, ориентировано на выполнение игровой учебной деятельности, которая стимулирует процессы усвоения учебного материала;
- характерной особенностью применения ИКТ является предоставление обучающемуся разнообразных организационных форм учебной деятельности и возможности свободного выбора индивидуального режима работы.

Литература

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие для педагогических вузов / под ред. И.В. Роберт. М.: Дрофа, 2006.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧЕННОСТИ

С.М. Геращенко, начальник отдела
Министерства образования и науки РФ
(г. Москва)

Задачи повышения качества подготовки специалистов для инновационной экономики поставлены на государственном уровне в таких политических документах, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Концепция модернизации российского образования, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. [4; 5; 6]. В опубликованном на официальном сайте (<http://минобрнауки.рф/>) Плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы, разработанном в рамках выполнения поручения Президента России о подготовке планов деятельности федеральных органов исполнительной власти, обозначены 10 ведущих целей. Одна из них – формирование независимой системы оценки качества образования [7]. В данной связи уместно отметить, что сущностное содержание модернизации образования заключается в преобразовании системы с целью обеспечения ее устойчивого развития на основе опережающего характера инновационных научных разработок, ориентированных на определение и обоснование интеграционного комплекса стратегий, которые выступают механизмом модернизации и базой для разработки инновационно-педагогических технологий [1].

Современное российское общество стремительно реформируется: активно протекающие глобальные социально-экономические, политические, научно-технические процессы оказывают существенное влияние на все стороны общественной жизни и особенно на образование как важнейший социальный институт. В ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование представлено «как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (<http://минобрнауки.рф/>).

Формирование содержания образования, в том числе и профессионального, должно быть ориентировано на конечный результат. В этой связи необходимо реализовывать технологии обучения, основанные на компетенциях, что в свою очередь требует пересмотра целевых установок, принципов и содержания подготовки специалистов в системе профессионального образования. Конечным результатом системы образования выступает личность, способная обеспечить конкурентоспособность экономики страны, высокий

уровень духовной культуры общества, развитие высоких технологий.

В сфере образования и обучения освоение компетенций становится конечной целью, а сами компетенции, выражающие способность применять знания, умения, опыт в знакомых и незнакомых ситуациях, представляют собой результаты обучения. В обучении, основанном на компетенциях, обучающийся ориентирован на активность и сам осваивает знания и умения в их целостности, взяв на себя управление собственным обучением. Поэтому методы оценки позволяют измерить целостные освоенные компетенции, а не отдельные знания и умения, и носят обучающий характер. Данная особенность явилась базовой для создания *метода определения профессиональной обученности*, представляющего собой систему правил и операций, необходимых для изучения процесса профессионального развития личности, а также причин, влияющих на его конечный результат. Этот метод относится к такому классу искусственно созданных открытых систем, которые не могут функционировать без участия субъекта анализа: «Именно применение научного метода делает... систему целенаправленной и приспособляющей к себе условия внешней среды для достижения поставленных целей» [2]. Цель разработанного метода – на основе определенных механизмов и ресурсов оценить качество профессионального образования, полученного в процессе обучения по программам ДПО.

В ГОСТ Р ИСО 10015–2007 основная цель оценки результатов обучения представлена как подтверждение достижения целей обучения, включая оценку результативности обучения [3]. Входными данными для оценки результатов обучения являются количество слушателей по программам дополнительного профессионального образования и план обучения, а также зарегистрированные записи по проведенному обучению. Анализ и валидация результатов обучения могут осуществляться методом консультирования, наблюдения, тестирования и проверки работ слушателей. Процесс оценки включает в себя сбор данных и подготовку отчета по оценке. Данные отчета – это входные данные для проведения процесса мониторинга, включающие в себя контингент (количество слушателей), критерии оценки, анализ собранных данных и интерпретацию результатов, а также выводы и рекомендации, полученные на основе оценки качества профессиональной обученности.

При оценке учитываются четыре возможных уровня выполнения слушателями деятельности или четыре типа (уровня) задач в области полученных знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий): $PO_3 + PO_y + PO_n + PO_l = Q_{no}$ (качество профессиональной обученности), где Q_{no} яв-

ляется составляющей требований, выдвигаемых к знаниям (з) $ПО_z$, умениям (у) $ПО_y$, навыкам (н) $ПО_n$, личностным качествам (л) $ПО_l$. Шкала оценки каждого из критериев составляет от 1 до 10 баллов. Оценка обучения, основанного на компетенциях, предполагает и обеспечивает индивидуальный подход к оцениванию достижений слушателя по критериям соответствия: гражданственность (K_2), информационная грамотность ($K_{иг}$), отношение личности и рабочего коллектива ($K_{лр}$), общая когнитивность ($K_{ок}$), полиэтничность (K_n), мо-

тивация (K_m), коммуникативность (K_k), экологическая грамотность ($K_{эг}$) с использованием различных методов и признаков качественной оценки, являющихся фактором мотивации и поощрения за достигнутые результаты (см. табл.).

Ведущие критерии оценки профессиональной обученности, составляющие совокупность, в полной мере отражают технологический механизм, способствующий развитию профессиональных качеств личности в образовательном процессе, а именно:

Таблица

Характеристика критериев качества профессиональной обученности

Критерий	Смысловая нагрузка
Гражданственность	Знание о различных явлениях природы и общества, усвоенные социальные ценности, соблюдение морали, правил поведения; качества личности, характеризующие ее как единицу гражданского общества – гражданина, обладающего самостоятельностью, инициативностью, умением отстаивать собственное мнение, потребностью в социально значимой гражданской деятельности, умением работать в группе (коллективе); совокупность способностей человека управлять своими эмоциями и гражданской активностью
Информационная грамотность	Глубокое понимание основных теоретических положений информационных технологий: владение базовыми знаниями и навыками, понимание основных положений информатики в объеме, представленном в стандартах Международного общества по информатизации образования для учащихся, умение совершенствовать знания и навыки в области ИКТ; владение информационной культурой
Отношение личности и рабочего коллектива	Наличие условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия, а также способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, ставить цели, подчиняться собственным желаниям и устремлениям с учетом требований других; проявление активности личности
Общая когнитивность	Способность человека воспринимать внешний мир сквозь созданную им самим систему взглядов, зависящую от его восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и т.д., перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира, при наличии соответствующих знаний, умений и навыков в какой-либо области; умение излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка
Полиэтничность	Способность эффективно взаимодействовать в условиях разнородного по своему этническому и социальному составу общества, понимать социокультурные сходства и различия народов, умение уважать и ценить культурные идеалы, отличные от собственных, готовность осуществлять профессиональную / общественную деятельность в многонациональной культурной обстановке, стремление к постоянному развитию как профессиональных, так и социокультурных способностей и качеств
Мотивация	Потребность в профессиональных знаниях, стремление к достижениям (в том числе в профессиональной деятельности); сознательный выбор того или иного типа поведения, определяемого комплексным воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивы) факторов, позволяющий удовлетворить основные потребности путем выполнения трудовых обязанностей
Коммуникативность	Способность быть доброжелательным, оказывать помощь другим людям; знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций, этикета; соблюдение приличий; воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках определенной профессии / специальности
Экологическая грамотность	Способность проектировать свою жизнедеятельность с учетом ее экономических, социальных и экологических последствий для состояния окружающей человека среды, здоровья людей и безопасности их жизнедеятельности; приобретение и совершенствование экологических знаний, умений и навыков

- включение в содержание обучения описания реальности, отраженной в интегрированных образовательных ситуациях;
- рассмотрение основных аспектов профессионального содержания дисциплин /предметов в качестве заданий, текстов, иллюстраций и т.п. или их совокупности, создаваемых субъектами образовательного процесса индивидуально или совместно в условиях их «включенности» в различные интегрированные образовательные ситуации;
- включенность самого слушателя, обучаемого посредством совокупности полученных им знаний в процессы формирования единого профессионального образовательного пространства;
- совершенствование, развитие и обогащение профессиональных знаний, умений, личного опыта слушателей;
- отражение элементов и средств как индивидуальной, так и профессиональной культуры в процессе самовыражения;
- изучение содержания профессионального образовательного пространства в учебное и внеучебное время;
- самосовершенствование, обеспечивающее устойчивую связь между внешним и внутренним миром личности обучающегося;
- выражение национального самосознания посредством гражданской активности личности.

Литература

1. Бальхин Г.А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003.
2. ГОСТ Р ИСО 9000–2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Изд-во стандартов, 2001.
3. ГОСТ Р ИСО 10015–2007. Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению. М.: Стандартинформ, 2008.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
5. Концепция модернизации российского образования. URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
7. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», п. 1 «к». URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html>

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Иванушкина
(Самарский государственный университет)

Важной характеристикой современного мира является приоритет инновационного развития во всех сферах жизни общества. У работодателей складывается новая система требований к специалистам. Им нужны универсалы, которые справлялись бы с проблемными задачами, находили выход из сложных производственных ситуаций. Перед специалистами любой профессиональной сферы также встают сложные и масштабные вопросы, решение которых требует способностей к проблемному видению, конструированию и применению качественно новых, нестандартных моделей в различных точках приложения своей профессиональной деятельности. Таким образом, активизация инновационной деятельности ставит новые задачи перед теорией и практикой подготовки будущих специалистов.

Интерес к среднему профессиональному образованию обусловлен возрастанием потребности народного хозяйства в высококвалифицированных работниках среднего звена производства. Констатируя отсутствие полноценных связей среднего профессионального

образования с научно-исследовательской и практической деятельностью, можно утверждать, что содержание образования и образовательные технологии недостаточно адекватны современным требованиям и задачам. Именно инновационная деятельность постепенно становится основным механизмом развития российской системы среднего профессионального образования [1].

Важное значение в системе профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена приобретает формирование их готовности к инновационной деятельности, связанной с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих нормативов, нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач. Однако противоречия между острой потребностью в специалистах, обладающих высоким уровнем готовности к инновационной деятельности, и фактическим уровнем ее развития у выпускников системы СПО вызвали интерес к данной проблеме и обусловили выбор темы данной работы.

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие разработать технологию формирования готовности к инновационной деятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования:

- описаны сущностные характеристики, компоненты, структура и функции инновационного процесса (Е.В. Бондаревская, В.А. Бордовская, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.);
- определены содержание и структура готовности к инновационной деятельности (А.А. Веряев, И.Ф. Долгов, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарева, О.П. Морозова, А.А. Пчельников, Н.С. Соломатин, А.А. Шаповалов и др.);
- раскрыто содержание понятий «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология», выявлены признаки и даны характеристики образовательных технологий (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Б.Т. Лихачев, И.П. Подласый, Г.К. Селевко, В.П. Сергеева, В.Т. Фоменко, А.В. Хуторской и др.).

Инновационной деятельностью называется деятельность по организации и осуществлению инновационных процессов. Такая деятельность предполагает создание, освоение, распространение и использование результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, опытно-конструкторских разработок и решений, различных новшеств для создания/усовершенствования продукта либо нового/усовершенствованного технологического процесса.

Готовность студентов к инновационной деятельности мы определяем как активную позицию личности, которая является предпосылкой продуктивной инновационной деятельности. В структуре готовности к инновационной деятельности выделяют следующие компоненты [2]:

- мотивационно-ценностный (В.А. Сластенин, Л.И. Рувинский и др.);
- процессуальный (В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсесян и др.);
- когнитивный (Н.В. Кузьмина, О.Г. Хомерики и др.).

Согласно определению Б.Т. Лихачева, педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

В.И. Загвязинский указывает на то, что любая технология — это достаточно жестко зафиксированная последовательность действий и операций, обеспечивающих получение заданного результата.

В соответствии с этими определениями разработана технология формирования у студентов учреждений среднего профессионального образования готовности к инновационной деятельности. Технология включает три этапа: подготовительный, процессуальный и контрольно-оценочный [3].

Подготовительный этап предполагает организацию научно-методической работы со студентами и педагогическим коллективом. Это проведение консультаций и методических семинаров, на которых разъясняются особенности использования современных методов и средств обучения, отмечается их влияние на развитие креативности и творческих способностей личности, на повышение мотивации к инновационной деятельности, определяются особенности планирования программ учебных дисциплин с учетом современных средств обучения. На подготовительном этапе проводится первичная диагностика студентов, направленная на оценку актуального уровня сформированности у них компонентов готовности к инновационной деятельности.

В организации работы педагогического коллектива основное внимание уделяется разработке методических рекомендаций для инновационной практики студентов, тематики спецкурсов по подготовке к инновационной деятельности.

На *процессуальном этапе* реализуются спецкурсы и тренинги по развитию творческого мышления, креативности студентов. Проводятся занятия по выбору тем курсовых и дипломных проектов на основе наукоемких технологий. Студенты вовлекаются в работу малых предприятий, научных центров; регулярно проводятся конкурсы результатов изобретательской деятельности студентов с последующим их участием в научно-практических конференциях, олимпиадах, грантах; заключаются договоры с предприятиями по выполнению студентами дипломных проектов. Также на данном этапе происходит формирование базы педагогических средств, способствующих подготовке студентов к инновационной деятельности.

В научно-исследовательской деятельности студентов основной акцент делается на проектную, изобретательскую, конструкторскую работу в условиях лабораторий, малых инновационных предприятий и научно-практических центров. Привлекается вся инновационная инфраструктура образовательного учреждения.

На *контрольно-оценочном этапе* изучается динамика формирования готовности студентов к инновационной деятельности. Студенты фиксируют собственные достижения в инновационной деятельности, оформляя портфолио. На основе результатов участия студентов в конкурсах и олимпиадах, работы на малых предприятиях определяется эффективность разработанной технологии для формирования их готовности к инновационной деятельности, намечаются дальнейшие шаги по ее реализации в образовательном процессе. Вторичная диагностика достигнутого уровня сформированности у учащихся компонентов готовности к инновационной деятельности проводится с использованием самооценки, экспертной оценки, беседы, тестирования, анкетирования, математических и статистических методов анализа.

Таким образом, основным результатом, определяющим эффективность применения данной технологии в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования, выступает уровень го-

товности студентов к инновационной деятельности, который должен соответствовать заказу государства на современного специалиста, так как он является одним из решающих факторов успешности развития системы «наука – производство».

Литература

1. *Иванушкина Е.В.* Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 8 / 1 (99).
 2. *Иванушкина Е.В.* Компоненты готовности к инновационной деятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования // Актуальные проблемы педагогических и психологических наук: материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012.
 3. *Пономарева Н.С.* Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2011.
-
-

РАЗВИТИЕ АССЕРТИВНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Г.В. Ванакова, доцент
Приамурского государственного
университета им. Шолом-Алейхема,
канд. психол. наук*

Нестабильность в обществе, крушение ценностей приводят к внутренним конфликтам не только у взрослых, но и у детей, к отсутствию у них стремления понимать и принимать другого человека. Педагоги могут быть опасным источником индуцирования дезадаптации других людей, в первую очередь детей, с которыми работают (*Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова*). Это создает потребность в новом учителе — высококомпетентной целостной личности, ориентированной на конструктивное взаимодействие. «Школа испытывает дефицит учительской Личности. В целом в ней господствует безликий стиль, когда учитель осуществляет свою миссию без четко выраженных конструктивных особенностей» (*О.П. Морозова, А.Г. Новохатко*). Эти проблемы ставят вопрос об учителе, не просто обеспечивающем трансляцию знаний, умений и навыков, необходимых ребенку, но развивающем в нем уверенность, стимулирующем воспитанников к адекватному самооцениванию и самоуважению. Педагогу необходимо умение управлять конфликтными ситуациями, использовать их для развития, а не для разрушения.

Социальный, научный и практический контексты актуальности заявленной тематики позволили выявить противоречие между требованиями, объективно предъявляемыми к современному педагогу, ориентацией общества на гуманизацию образовательной сферы, переносом акцента на саморегуляцию, самоопределение будущих специалистов и отсутствием готовности преподавателей к реализации этих требований в контексте традиционной системы профессиональной подготовки.

Цель нашего исследования — разработка системы занятий по развитию у учащихся асертивности (конструктивного выражения агрессивности).

Объект — асертивность молодых людей.

Предмет — развитие асертивности через игры и упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции.

Мы предполагаем, что систематическая работа по развитию асертивности в игровой, трудовой, учебной деятельности, в общении способствует улучшению саморегуляции, которая является важным критерием жизнестойкости личности.

Термин «агрессия» не должен рассматриваться только с позиций деструктивности. Агрессия человека может выражаться в виде агрессивности — враждебности, деструктивности, насилия, или асертивности — ненасилия, конструктивности.

Агрессивность — свойство быть агрессивным, враждебным, наступательным; тенденция к проявлению агрессии. *Ассертивность* — способность человека выдвигать и претворять в жизнь собственные интересы, намерения, чувства, не попирая при этом прав других людей.

Для практической работы и педагогам, и психологам необходимо различать эти основные понятия и корректировать не агрессию, а агрессивность, развивать конструктивную силу агрессии, без которой человеку трудно будет реализовать себя, самоутвердиться, стать жизнестойким.

Согласно многочисленным исследованиям, сейчас проявления детской агрессивности являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым — родителям и специалистам (воспитателям, психологам, психотерапевтам). Сюда относятся вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость.

У подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия — от жалоб и агрессивных фантазий до прямых оскорблений и угроз. Такое агрессивное поведение всегда инициативно, активно, а иногда и опасно для окружающих, и потому требует детального изучения природы агрессии и грамотной коррекции.

Сложность проблемы в том, что она стоит на стыке многих наук — психиатрии, психологии, социологии, педагогики, философии, юриспруденции, и каждая рассматривает эту проблему в своей терминологии и в своем понимании. Однако в любом случае агрессивность имеет непосредственную связь с личностью, указывает на любые отклонения в ее формировании и затрудняет социальную адаптацию учащихся в коллективе сверстников.

Следует отметить, что проблема агрессии не нова для психологической науки. Классические и современные представления о природе и механизмах агрессии представлены в работах *З. Фрейда, К. Лоренца, Л. Берковица, С. Розенцвейга, А.В. Петровского, Я.Л. Коломенского, С.Л. Колосовой* и др.

Индивидуальные и типологические особенности агрессии освещены *Р. Бэроном, П.А. Ковалевым, Т.Н. Курбатовой, О.Ю. Михайловой, А.А. Реаном, А.Г. Долговой, М.Н. Заостровцевой, Н.В. Перешейной, О.В. Хухлаевой, И.В. Дубровиной* и др.

В психологических исследованиях агрессии традиционно поднимались вопросы ее происхождения, выяснялись причины и специфика ее проявления в разных возрастах, зависимость агрессивного поведения от личностных черт и ситуативных факторов, которые находят отражение как в поведении индивида, так и в его внутренней организации. Изучение проявления агрессивности учащихся имеет важное значение не только для коррекции, но и для профилактики агрессивности, для разработки стратегий, направленных на контроль и предотвращение ее острых форм.

В нашем исследовании приняли участие 27 учащихся среднего звена. Изучался уровень их агрессивности.

Предметом исследования было проявление агрессивности в процессе взаимодействия со сверстниками в коллективе.

Результаты анкетирования учителей показали, что высокий уровень агрессии был обнаружен у 20% учащихся.

Учитель *Татьяна Кирилловна*, принявшая участие в анкетировании, отметила, что эти дети не могут промолчать, когда чем-то недовольны, в разговоре с учителями и сверстниками грубы, нервничают, раздражительны, перебивают речь. Когда кто-то причиняет им зло, они обязательно стараются отплатить тем же. Очень сердятся, когда им кажется, что кто-то над ними подшучивает, хотя сами часто подсмеиваются над одноклассниками без причины. Легко ссорятся, вступают в драку. Стараются общаться с младшими и физически более слабыми. Уверены, что они лучше всех.

Результаты анкетирования учителя подтверждают и дополняют результаты всех предшествующих исследований.

Средний уровень агрессивности, по словам учителя, наблюдается у 30% класса. Татьяна Кирилловна считает, что это дети, которым родители уделяют недостаточно времени: неблагополучные семьи, семьи, где родители работают вахтовым методом или уходят на ночные дежурства. То есть ребенок предоставлен сам себе. Очень частые вспышки агрессии таких детей влияют на взаимоотношения в классе со сверстниками. С ними не хотят и даже боятся дружить. Хотя они не всегда являются неуспевающими.

Низкий уровень агрессивности у оставшихся учеников – 50% класса. Педагог отмечает, что у данной категории детей также случаются вспышки агрессии, нервозности, они бывают вспыльчивы, плаксивы. Однако эти дети умеют регулировать свое поведение в школьной среде: подчиняются школьному режиму, уважительно относятся к старшим, быстро забывают обиды, ссорятся и мирятся с одноклассниками. Тем не менее с такими ребятами тоже необходимо проводить специальную профилактическую работу, чтобы не развить тенденции к агрессивному поведению и улучшить успеваемость и взаимоотношения в классном коллективе.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования агрессивности школьников можно сделать следующие выводы: вместе с признаками благоприятного психологического климата (45% всех детей считают, что многие одноклассники думают о них положительно) проблема социально-психологической дезадаптации в группе испытуемых актуальна для достаточно большого числа детей (35% детей считают, что одноклассники думают о них отрицательно) и требует активных психологических действий.

Приступая к коррекционной работе, мы исходили из предположения, что обучение детей школьного возраста приемам конструктивного выражения агрессивности будет способствовать снятию эмоционального напряжения и снижению уровня неконтролируемых агрессивных импульсов у отдельных детей.

Переходя к описанию коррекционных игр и упражнений, направленных на снижение агрессивности, следует отметить, что коррекционная работа с такими учащимися традиционно ведется по нескольким направлениям.

1. Необходимо научить их способам выражения своего гнева в приемлемой форме. Если человек будет сдерживать свою агрессию, «загоняя» ее внутрь себя, гнев рано или поздно все равно вырвется наружу, причем интенсивность его выражения будет значительно выше, чем это могло бы быть раньше. Помимо этого, накопление гнева может привести к развитию стресса и другим психологическим расстройствам.
2. Необходимо научить учащихся некоторым способам саморегуляции, что поможет им лучше контролировать себя в ситуациях, которые могут спровоцировать агрессию, и даст возможность спокойно проанализировать эту ситуацию впоследствии.
3. Необходимо дать учащемуся возможность выплеснуть накопившуюся двигательную энергию и освободиться от усталости.
4. Не менее важно научить их способам и приемам эффективного общения, которые помогут в будущем разрешать проблемные ситуации мирным путем, без драк и скандалов [1; 5; 6].

Игры и упражнения, направленные на обучение приемлемым способам выражения гнева

1. Высвобождение гнева (К. Рудестам)

Для этого упражнения нам понадобится какой-нибудь мягкий предмет (подушка, кресло, пуфик, одеяло и т.п.). Пусть учащийся наносит удары по этому предмету. Удары должны быть сильными, но наносятся они расслабленной рукой или каким-либо предметом: палкой, пластиковой выбивалкой, ракеткой для игры в бадминтон и т.п. В нанесение удара должно включаться все тело, при этом можно выкрикивать любые слова, выражающие чувство гнева. Это упражнение помогает сместить агрессию человека на неодушевленный объект. Чтобы сделать упражнение более естественным, можно предложить школьнику «помочь родителям» и выбить пыль из одеяла или подушки.

2. Разрывание бумаги

Для этой игры понадобятся старые газеты и журналы. Участникам игры предлагается разорвать их на мелкие кусочки, размер которых значения не имеет. Они бросают обрывки бумаги в общую кучу, а после того как вся бумага будет порвана, начинают подбрасывать обрывки в воздух, обсыпая ими друг друга. После проведения этого упражнения учащиеся обсуждают, что чувствует человек, когда дает выход своей энергии.

3. Брыкание (М.И. Чистякова)

Участник ложится на спину на ковер, его ноги свободно раскинуты. Он начинает медленно брыкаться, всей ногой касаясь пола. Брыкание осуществляется поочередно, то левой, то правой ногой. Сила и скорость брыкания постепенно увеличивается. При каждом брыкании он громко произносит слово «Нет!»,

увеличивая интенсивность ударов. Игра позволяет снять эмоциональное напряжение, связанное с накоплением гнева, и способствует расслаблению мышц спины, ног и корпуса.

4. Маленькое привидение (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)

Учащиеся играют роль маленьких добрых привидений, которым захотелось похулиганить и попугать друг друга. Привидения летают по комнате, гудят и ухают. По сигналу ведущего звуки, которые издают привидения, становятся то громче, то тише. Игра позволяет выплеснуть в приемлемой форме накопившийся у агрессивного человека гнев.

5. Ролевое проигрывание ситуаций

Для разыгрывания по ролям участникам игры можно предложить следующие ситуации:

- ты долго работал и отлично выполнил домашнее задание, но когда вернулся с прогулки домой, увидел, что маленькая сестренка пролила на твою открытую тетрадь ярко-зеленую краску;
- твои одноклассники решили подшутить над тобой и положили на твой стул острую кнопку, а ты на нее сел;
- ты не справился с заданием и попросил одноклассника помочь тебе, а он сказал, что у него сейчас другие дела.

Для разыгрывания можно использовать и те ситуации, которые возникают в ходе реального взаимодействия. При этом рекомендуется использовать прием «ролевой обмен», когда испытуемые в процессе разыгрывания меняются ролями и недавний агрессор выступает в роли слабого и обиженного. Это дает агрессивному учащемуся хорошую возможность «примерить на себя шкуру» того, на кого он совсем недавно нападал.

Игры и упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции

На начальном этапе обучения агрессивных учащихся приемам саморегуляции рекомендуем использовать игры и упражнения для гиперактивных детей. Далее представлены более сложные упражнения, включающие в себя элементы аутотренинга и обучающие ребят способам релаксации с использованием собственного представления и фантазии.

1. Розовый куст (В. Окландер)

Ребятам предлагается закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и выдохов и представить, что все они превращаются в красивые цветочные кусты, а вся группа становится похожа на цветущий розовый сад. Каждый учащийся может превратиться в любой куст, тот, который ему больше всего нравится. После «превращения» группа (или взрослый и ребенок) обсуждает, в какой куст превратился каждый:

Этот куст маленький или большой, сильный или слабый? Есть ли на этом кусте цветы, если есть, то какие? Какого они цвета? Их много или мало? Это распустившиеся цветы или бутоны? Есть ли на кусте листья? Как они выглядят? Как выглядят побеги и ветви? Есть ли у этого куста корни, какие они — прямые или изогнутые? Как глубоко они проникают в землю? Есть ли на кусте шипы?

Где растет этот куст — во дворе, в парке, в пустыне, а может быть, на Луне или на другой планете? Он растет в горшке или на земле, а может быть, пробивается сквозь бетон или асфальт? Что находится вокруг куста? Есть ли вокруг него деревья, животные, птицы или люди? Кто ухаживает за кустом? Есть ли вокруг него ограда, а может быть, камни или скалы?

Это упражнение не только помогает людям успокоиться и отвлечься от негативных эмоций, но и стимулирует их воображение, предлагает различные варианты и возможности для формирования образа.

2. Избавление от тревог (Н.Л. Кражева)

Учащимся предлагается расслабиться и представить, что они сидят на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день. Взрослый тихим, медленным голосом дает установку на состояние покоя и расслабленности: «Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам. Оно ярче тысяч солнц. Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело и разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и опасения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!»

Упражнение направлено на снятие тревоги, беспокойства и других негативных эмоций. Для выполнения упражнений можно использовать приятную, мелодичную, расслабляющую музыку.

Подвижные игры, способствующие физическому и эмоциональному раскрепощению

1. Круговые движения (Н.Ю. Хрящева)

Упражнение для группы людей. Лучше, если вначале число участников будет небольшим — пять-шесть человек. Впоследствии, когда они освоят принцип игры и будут легко справляться с ней, их количество можно увеличить. Все участники становятся в круг. На счет «раз» каждый из участников начинает делать какое-либо движение. При этом все остаются на своих местах. На счет «два» надо прекратить выполнять свое движение. По следующему сигналу ведущего каждый участник должен начать выполнять движение, которое до этого делал его сосед слева. Упражнение повторяется до тех пор, пока движение, пройдя полный круг, не вернется к своему «автору». Нередко уже при первых переходах участники игры начинают ошибаться. В этом случае ведущий останавливает игру и вместе с детьми обсуждает, где и в каком месте возникла ошибка. После этого упражнение возобновляется. Когда движения участников прошли полный круг, дети обсуждают, какие искажения были внесены в их первоначальные движения.

Это упражнение не только способствует физическому раскрепощению участников группы, но и позволяет повысить уровень их взаимопонимания в процессе общения.

2. Разбей башню (Ш. Сэйкс)

Для этой игры нам понадобятся большие пластмассовые или деревянные кубы, цилиндры, конусы и т.п. Участник строит из этих деталей башню и сажает или ставит на самом вершине небольшую куклу. Эта кукла символизирует объект агрессии – того, по отношению к кому человек в настоящий момент испытывает негативные чувства. Он должен назвать, кого он видит в роли этой куклы. На следующем этапе упражнения учащийся разбивает башню каким-либо мягким (!) предметом (тряпичным мячом или подушкой), сопровождая свои действия словами, выражающими агрессивные чувства. Например: «Я рассержен на сестру Таню за то, что она...» и т.п. Взрослый, отвечая ребенку, отражает содержание и особенности его переживаний. Например: «Да, ты всегда сердиться на сестру, когда она...».

Это упражнение дает участнику возможность адекватно выразить свои эмоции и снизить интенсивность негативных чувств, которые он испытывает. Постройка башни дает ему ощущение возможности контролировать травмирующую ситуацию и самому справиться с ее разрешением.

3. Кукла Бобо

Если дать человеку возможность выместить агрессию на каком-либо безопасном предмете, часть проблем, связанных с агрессивным поведением школьника, будет решена. Для этой цели можно использовать специальную куклу – «мальчика для битья», которую психологи называют кукла Бобо. Куклу Бобо можно сделать из подушки или мягкого поролонового валика, пришив руки и ноги и нарисовав или нашив лицо – глаза, нос и рот. Такую куклу человек может спокойно бить и пинать, не боясь причинить ей вреда. Это поможет ему выразить накопившиеся негативные чувства. Безболезненно выразив свою агрессию, он становится более спокойным в повседневной жизни, в реальном общении со сверстниками и друзьями.

Иногда и взрослому хочется ударить подобную куклу. Не стесняйтесь, выразите свои чувства, и вы сами

увидите, насколько спокойнее и легче станет у вас на душе [4; 5; 6].

Конструктивная агрессия служит достижению поставленных целей и способствует самореализации как фундаментальной потребности человека. Ассертивная позиция как основа совладающего поведения способствует направлению агрессии в конструктивное русло, является развивающей, стимулирующей и плодотворной при решении проблем в условиях изменяющейся среды.

Итак, мы считаем, что данные рекомендации, игры и упражнения могут использоваться учителями, родителями при работе с молодыми людьми. Система игр, упражнений, направленных на обучение приемам саморегуляции, способствует развитию ассертивности как показателя жизнестойкости личности.

Литература

1. *Бреслав Г.Э.* Особенности проявления детской агрессивности // Вопросы психологии. 2009. № 4.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008.
3. *Ванаква Г.В.* Агрессивность учащихся: как к ней относиться // Народное образование. 2012. № 7.
4. *Глуханюк Н.С., Белова Д.С.* Психодиагностика: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2005.
5. *Долгова А.Г.* Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2009.
6. *Морева Е.* Детская агрессивность и способы ее преодоления // Воспитание школьников. 2008. № 5.
7. *Хухлаева О.В.* Лесенка радости. Коррекция негативных личностных отклонений в дошкольном и младшем школьном возрасте: метод. пособие для психологов детского сада и начальной школы. М.: Совершенство, 1998.

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

*М.В. Бадашкеев, преподаватель
Боханского филиала
Бурятского государственного университета*

Актуальность проблемы обусловлена социально-экономическими, социально-психологическими факторами общественного развития, которые непосредственно влияют на процесс личностно-профессионального самоопределения школьников. Низкое материальное положение жителей сельской местности, недостаточное информационное обеспечение негативно влияют на подрастающее поколение: личность не реализует своих потенциальных возможностей, общество ли-

шается максимального вклада в собственное развитие, неоправданно снижая будущий социальный статус отдельных молодых людей. Основной трудностью вступления молодых людей в самостоятельную жизнь является их недостаточная готовность к осмысленному, прогнозируемому процессу личностно-профессионального самоопределения как одному из самых значимых компонентов целостного становления личности. Существующие модели по развитию

лично-профессионального самоопределения молодежи обладают недостаточным адаптивным потенциалом в отношении учащихся, не «вписывающихся» в рамки этих моделей, что неизбежно приводит к снижению эффективности такого развития, в результате чего огромная армия сельских молодых людей остается за бортом полноценной профессиональной жизни.

За последнее десятилетие проблема лично-профессионального самоопределения учащихся приобрела в педагогической теории и образовательной практике особую актуальность. Она обусловлена потребностью общества, жизни, практики обучения и воспитания, необходимостью подготовки подрастающего поколения к выбору будущей профессии. В современной педагогике и психологии множество противоречивых мнений, а также абсолютно разные взгляды на практическое воплощение данной идеи в учебно-воспитательном процессе.

Закон Российской Федерации «Об образовании» отмечает, что содержание образования «...должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [2, с. 16]. Следовательно, интерес исследователей к проблеме лично-профессионального самоопределения в последнее время возрос.

В условиях динамики реалий современного мира традиционные и привычные ценностные нормы и стереотипы не могут служить ориентиром для развивающейся личности, прикладывая значительные усилия, чтобы определить свой жизненный путь. Для реализации столь сложной задачи необходимо развивать особые ценностно-смысловые установки к жизни, к своему опыту, выстраивать свою личностную позицию, диктующую потребность в осмыслении событийного ряда своего прошлого и будущего. При изучении лично-профессионального самоопределения учащихся мы определили его зависимость от образовательной среды, психолого-педагогической подготовки и личных особенностей учащихся. Следовательно, лично-профессиональное самоопределение – относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в осознании индивидом цели и смысла жизни, в развитии у него готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей с требованиями, предъявляемыми к нему со стороны окружающих.

В поисках универсальной типологии индивидов можно обратиться к историкам, в частности к *Л.Н. Гумилеву*, который, опираясь на свой пассионарно-аттрактивный принцип, выделил 12 типов людей [1]. Для нашего исследования представляет интерес типология *Э. Фромма*, особенно в той части, где он рассматривает типы «отчужденного характера» [4].

У самоопределяющегося человека есть право самому выбирать, кем быть и каким быть. Даже если человек добровольно выбирает для себя позицию раба или потребителя, мы не вправе лишать его такой радости. Люди очень разные, и само общество существует благодаря их разнообразию. И сколько ни бились лучшие умы человечества, им так и не удалось сделать всех лю-

дей одинаково мудрыми, прекрасными и достойными. В самой возможности выбрать для себя даже примитивный путь развития заключена главная идея самоопределения – свобода выбора.

Проблема лично-профессионального самоопределения с учетом возрастных этапов жизни наиболее полно разработана *Л.И. Божович*. На определенном этапе онтогенеза – на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возраста по логике личностного и социального развития подростка возникает особое личностное новообразование, которое и обозначается термином «самоопределение» [3, с. 31]. *Л.И. Божович* определила характерные особенности самоопределения подростка: осознание себя в качестве члена общества и конкретизация в новой общественно значимой позиции, сопровождающиеся стремлением занять новую, более «взрослую» позицию.

Самоопределение, обусловленное сложившимися интересами и устремлениями субъекта, предполагает учет им своих возможностей и внешних обстоятельств и основывается на формирующемся мировоззрении подростка.

Потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом. Личностное самоопределение осуществляется одновременно в двух планах: как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования.

Мы поддерживаем мнение *Л.И. Божович* о том, что подлинное самоопределение, т.е. самоопределение как системное новообразование, связанное с развитием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим этапом развития личности ребенка [3, с. 116].

Таким образом, мы делаем вывод о том, что лично-профессиональное самоопределение представляет, с одной стороны, процесс развития у сельских школьников собственной позиции, обуславливающей осознанный выбор профессии на основе учета особенностей личностного развития и требований, предъявляемых ее спецификой; с другой стороны – определенный уровень сформированности знаний, умений, мотивов, ценностей, самооценки, характеризующий готовность личности к профессиональному выбору.

На наш взгляд, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления и самотрансценденции. Все это позволяет определить сущность лично-профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе определения смысла жизни.

На основании вышеизложенного можно конкретизировать понятие: *лично-профессиональное самоопределение – это совокупность социальных (внешних) и индивидуальных (внутренних) факторов, позволяющих выбрать трудовую деятельность в зависимости от собственных интересов и окружающих условий.*

На наш взгляд, определенная конкретизация понятия личностно-профессионального самоопределения позволит последующим исследователям данной проблематики сузить спектр теоретических воззрений и более конкретно подойти к методологической основе развития личностно-профессионального самоопределения сельских школьников.

Литература

1. Гумилев Л.Н. От Руси до России. М.: Айрис-пресс, 2003.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» [принят 10.07.1992 г. № 3266-1]. М.: Эксмо, 2010.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МО-ДЕК, 1997.
4. Фромм Э. Человек для себя. Минск: Попурри, 1998.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

*С.Г. Белякова, психолог
Средней общеобразовательной
школы № 1114 (г. Москва)*

Старший школьный возраст справедливо считается одним из наиболее сложных периодов формирования личности. Характерной особенностью подросткового возраста является несогласованность ценностных ориентаций, реальных действий и поступков. Оправданная мера «разведения» двух планов человеческого поведения – внешнего и внутреннего, составляет необходимую предпосылку самого механизма самосовершенствования и самоактуализации, гармонизации идеального (должного) и реального (фактического) поведения. Эта гармонизация осуществляется как за счет более глубокого и адекватного понимания самим человеком механизмов реального поведения, так и за счет обогащения и конкретизации представлений о должном поведении.

В подростковом возрасте не полностью сформированы ориентационные ценностные структуры сознания, в большинстве случаев нет ясного понятия общезначимых ценностей, а есть лишь понимание ценности для себя.

По мнению ряда авторов, в основе ценностных ориентаций личности лежит определенная система ценностей, сформировавшаяся в ходе знакомства человека с окружающей его действительностью. С этой точки зрения воспитание и формирование личностных качеств означает, что усвоение необходимого социального опыта есть осознание и принятие подростком системы существующих в обществе ценностей

Ценности представляют собой такую форму отражения в сознании человека предметов и явлений, которая раскрывает их возможности для удовлетворения потребностей и интересов человека, а следовательно, лежит в основе активности и направленности личности. Наиболее значимыми потребностями, определяющими личные установки, являются потребности в общении, потребность занять *достойное место в обществе* [3]. Общественная ценность личности во многом и определяется тем, какие потребности у нее преоблада-

ют и как они совмещаются и сочетаются с ценностями общества.

Одним из синонимов ценностных ориентаций в психологии являются установки. Теорией установок занимались Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов и др. Они рассматривали природу установки и ее роль в регуляции поведения. Учеными была разработана теория об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности. Выделяются следующие уровни установок: смысловой (придающий устойчивый характер деятельности), целевой (проявляющийся в тенденциях к завершению прерванных действий) и операциональный (жестко определяющий способ осуществления деятельности). Таким образом, учеными подтверждается тезис о влиянии ценностных ориентаций (установок) на регуляцию поведения личности.

В социальной психологии ценностные ориентации – субъективное, индивидуальное отражение в психике и сознании человека социальных ценностей общества и природы на том или ином историческом этапе развития. Они определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, характеризуют жизненную позицию личности, направленность ее устремлений, ее активности. В сознании человека ценностные ориентации представлены в форме идеалов, целей, норм его жизнедеятельности и воплощаются в его поступках. Основное содержание и направленность ценностных ориентаций представлены в чувствах и мотивах мышления, поведения человека. Они определяют его образ мышления и образ жизни, особенности субъективных отношений и представлений о добре и зле, счастье и несчастье, справедливом и несправедливом, правильном и неправильном, возвышенном и низком [5].

Ценностные ориентации личности – это разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения

этих целей и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов. Ценностные ориентации – продукт социализации индивидов, т.е. освоения ими общественно-политических, нравственных, эстетических идеалов и непреложных нормативных требований, предъявляемых к ним как к членам данных социальных общностей. Ценностные ориентации образуют высший уровень иерархии предрасположенностей к определенному восприятию условий жизни и деятельности и к поведению в долгосрочной перспективе, а в ситуациях нравственного выбора являются опорными критериями принятия личностью жизненно важных решений [8].

По определению *Л.В. Пиковского*, ценностные ориентации – это форма убеждения, единство знаний, эмоций и воли; он ставит их на вершину иерархизированной системы феноменов духовного мира. Ценностные ориентации определяются и как «ценностные отношения, рассмотренные с точки зрения того, какие именно конкретные общественные ценности они опосредуют» [8]. Другими словами, ценностные ориентации характеризуются общественной ценностью, реализуемой отдельными поведенческими программами в тех или иных сферах социальной деятельности человека. *Р.П. Шульга*, рассматривая содержание понятия «ценностная ориентация личности», отмечает, что это один из видов ценностных отношений, означающих предпочтения тех или иных значимых для субъекта объектов [9].

Подобное многообразие подходов различных исследователей к пониманию ценностных ориентаций личности говорит о сложности и многогранности этого понятия, а также о необходимости его комплексного изучения. Однако все эти подходы основаны на отдельных критериях, определяющих лишь основную направленность личности, упуская из виду целостность и гармоничность системы ценностных ориентаций личности. Необходимы также строгие критерии классификации ценностных ориентаций и их обоснование.

Так, некоторые исследователи отождествляют ценностные ориентации с нравственностью личности. Другие связывают их с осмыслением личностью действительности и трактуют как детерминанты, опорные критерии принятия жизненно важных решений. Третьи рассматривают ценностные ориентации как направленность на те или иные ценности.

Суммируя определения ценностных ориентаций *В.А. Сластенина*, *Г.И. Чижиковой*, в которых соединяются социально-педагогические трактовки, мы понимаем под ценностными ориентациями систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. При этом под отношением понимается внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений, а под ценностной установкой – осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями.

Преобразуя мир и познавая его, человек постоянно видит в нем отраженный социальный миропорядок. Иначе говоря, вся окружающая человека действительность, естественная и искусственная среда, будучи опосредованной социальной деятельностью, общественной практикой, выступает значащей и осмысленной в единстве познавательного, оценочного и нормативного аспектов. Следует подчеркнуть, что нормы и ценности – это не независимые, а взаимопереходящие друг в друга стороны единого регулятивного комплекса в механизме общественной практики и познания в том числе. Норма есть императивное выражение ценности, система правил ее достижения и реализации. Ценность же, в свою очередь, можно рассматривать как ориентирующую норму человеческого целеполагания [8].

По мнению *Т.И. Шербаковой*, процесс формирования ценностного мировоззрения чрезвычайно важен в период обучения. В это время, во-первых, ценностные системы общественной практики определяются индивидом, осмысливаются, переносятся «на себя»; во-вторых, складываются профессиональные ценностные компоненты; в-третьих, поскольку учеба в старших классах – это в некоторой степени организация коллективной практической деятельности, то ценностные системы определяются в своем становлении также и организационными параметрами субъектов этой деятельности (способом организации совместной деятельности, способностями) [13].

В процессе жизнедеятельности система приоритетов личности приобретает все более иерархическую, все более глубокую многомерную структуру. Так, в ней достаточно четко прослеживается уровень «принимаемых» личностью значений, уровень сознательно культивируемых значений, уровень устойчивых потребностей, причем последние также формируются в сложную динамическую структуру: от простых мотивов до цели жизни. Таким образом, в формировании и развитии личности можно отметить следующие основные этапы, в результате которых складываются и соответствующие уровни личности: уровень ролевых социальных значений, уровень диспозиционной структуры личности как уровень ее социального характера

Первое, с чем сталкивается молодой человек, вступая в жизнь, – это зависимость успеха его стремлений от взаимодействия с другими людьми. Это взаимодействие имеет два аспекта – этический и социальный. Как писал *Аристотель*, «совершенно невозможно действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных этических качеств, а именно человеком достойным» [1].

С точки зрения социальных отношений, подростки как возрастная категория людей отличаются тем, что на этот период приходится основной определяющий этап их социализации. Поэтому юному гражданину важно уяснить, что возможность личного благополучия человека зависит от того, насколько общественное устройство и отношения с другими людьми обеспечивают ему свободу действий, его социальную безопасность. Более того, мнение, что в современном мире личный успех человека опирается на те необходимые блага, которые могут быть обеспечены лишь обществом в целом, а не

усилиями отдельных людей, может и должно перейти у подростка в личные убеждения. Тем самым его личностные ценности неизменно сопрягаются с системой ценностей общества.

Литература

1. *Аристотель*. Сочинения. Т. IV. М.: Мысль, 1984.
2. *Асмолов А.Г.* Три грани интериоризации // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М.: МГУ, 1990.
4. *Алексеев В.Г.* Место ценностных ориентаций в построении типологии личности // Социологические исследования. 1990. № 1.
5. *Баева И.А.* Психология в понятиях, образах, переживаниях (Возможности психологического словаря). М.: Центр гуманитарного образования, 1996.
6. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960.
7. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века // Мир образования. 1996. № 4.
8. Основы социологии: курс лекций. М., 1993.
9. Основы социально-психологической теории / под ред. А.А. Бодалева и А.И. Сухова. М.: Международный. пед. академия, 1995.
10. *Ракитов А.И.* Культурная детерминация и рациональность // Социальная детерминация познания. Тарту, 1982.
11. *Соколов Э.В.* Культура и личность // Ценностные отношения студенчества. Харьков, 2001.
12. *Чижикова Е.В.* Педагогическое речевое взаимодействие как фактор формирования ценностных ориентаций подростков: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004.
13. *Шербакова Т.И.* Особенности ценностного формирования мировоззрения студента. Харьков: Фолио, 2000.
14. *Узнадзе Д.Н.* Основные положения теории установки. М.: Педагогика, 1961.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ УЧИТЕЛЯ

Н.И. Ляленкова
(Московский городской педагогический университет)

Исследование оценки профессионально важных личностных качеств (ПВЛК) учителя проходило на базе средних образовательных школ Центрального и Северо-Западного округов г. Москвы в рамках изучения проблемы профессионального роста учителя в процессе социально-педагогического сопровождения школьников. В исследовании приняли участие учителя и представители администраций (37 человек), а также учащиеся 10-х и 11-х классов (54 человека).

Участникам эксперимента было предложено назвать шесть профессионально важных личностных качеств современного учителя. В результате обобщения полученных данных была составлена следующая таблица, характеризующая предпочтения учителей и учащихся.

№	ПВЛК	Учителя	Учащиеся
1.	Стремление к самосовершенствованию	40%	13%
2.	Трудолюбие	38%	41%
3.	Педагогический такт	32%	20%
4.	Доброжелательность	28%	57%
5.	Справедливость	19%	30%
6.	Ораторские способности	16%	39%

Анализируя мнение педагогов о современных ПВЛК учителя, можно сделать вывод о том, что большинство из них отдают предпочтение таким качествам, как стремление к самосовершенствованию, трудолюбие, педагогический такт и доброжелательность. Мнение учащихся по данному вопросу несколько отличается. Они на первое место ставят доброжелательность. Этой группой респондентов были выделены и такие важные качества учителя, как трудолюбие (второе место), ораторские способности (третье место) и справедливость (четвертое место). Мы считаем, что такие результаты были предсказуемы, так как ученику для благополучной атмосферы обучения необходим добрый учитель, который бы полностью отдавался своему делу, хорошо и доступно объяснял, а также справедливо оценивал успехи учащихся.

Вторым было задание проранжировать предложенный нами список ПВЛК учителя по степени их значимости для респондентов. Это задание по содержанию аналогично первому. Однако в первом опросе была предложена открытая форма ответов, а во втором — с выбором вариантов ответа, которые необходимо было расставить в порядке значимости. Так как во втором задании указанных вариантов ПВЛК учителя было гораздо больше, мы отобрали 9 качеств, набравших наибольшее количество голосов.

В результате статистической обработки данных мы получили следующую таблицу.

№	ПВЛК	Учителя	Ученики
1.	Стремление к самосовершенствованию	I (59%)	VII (24%)
2.	Трудолюбие	II (43%)	VIII (24%)
3.	Педагогический такт	III (30%)	III (30%)
4.	Доброжелательность	IV (27%)	IX (22%)
5.	Добросовестность	V (27%)	II (31%)
6.	Целеустремленность	VI (27%)	I (35%)
7.	Ответственность	VII (24%)	IV (30%)
8.	Наблюдательность	VIII (8%)	V (30%)
9.	Ораторские способности	IX (8%)	VI (30%)

Как следует из таблицы, такие качества учителя, как стремление к самосовершенствованию, трудолюбие, педагогический такт и доброжелательность, были выбраны группой учителей и в первом и во

втором задании. Несмотря на незначительное изменение процентного соотношения, сохранилась одна и та же последовательность качеств по степени значимости.

По результатам анализа анкет учащихся список ПВЛК учителя во втором опросе значительно расширился. Выделенные нами качества набрали примерно равное количество голосов, что не дает возможности однозначно расставить их в порядке значимости. На первом месте стоит целеустремленность учителя, на втором добросовестность, на третьем месте целый ряд качеств, которые набрали практически одинаковое количество голосов: педагогический такт, ответственность, наблюдательность и ораторские способности.

Полученные нами данные мы сопоставили с результатами аналогичного опроса, проведенного в середине 1990-х гг. среди десятиклассников [1].

№	ПВЛК	2013 г.	2013 г.	Сер. 1990-х гг.
		Учителя	Ученики	Ученики
1.	Стремление к самосовершенствованию	I (59%)	VII (24%)	-
2.	Трудолюбие	II (43%)	VIII (24%)	-
3.	Педагогический такт	III (30%)	III (30%)	-
4.	Доброжелательность	IV (27%)	IX (22%)	V (30%)
5.	Добросовестность	V (27%)	II (31%)	-
6.	Целеустремленность	VI (27%)	I (35%)	-
7.	Ответственность	VII (24%)	IV (30%)	-
8.	Наблюдательность	VIII (8%)	V (30%)	-
9.	Ораторские способности	IX (8%)	VI (30%)	-
10.	Понимание ученика и желание ему помочь	-	-	I (95%)
11.	Интересное ведение урока	-	-	II (75%)
12.	Строгость и требовательность	-	-	III (45%)
13.	Внимательность к ученику	-	-	IV (35%)
14.	Раскованность, непринужденность	-	-	IV (35%)
15.	Общительность	-	-	VI (30%)

Данные опроса учащихся, проведенного в середине 1990-х гг., существенно отличаются от полученных нами результатов. Два десятилетия назад для учащихся были главными личностные коммуникативные качества, т.е. отношение учителя к ученику и способ его выражения. Единственное качество, которое встречается и там, и там, – это доброжелательность. Сегодня для учащихся важными качествами учителя являются

не только личностно-коммуникативные, но и профессиональные.

Литература

1. Шеховцова Л.Ф. Профессионально важные качества учителя и личностно ориентированная парадигма в педагогике // Психология обучения. 2007. № 8.

ФАКТОРЫ ВЫБОРА АБИТУРИЕНТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Е.В. Теплов, директор
Тверского кооперативного техникума
Тверского облпотребсоюза,
И.М. Филинова, зам. директора,
канд. психол. наук*

Как и любая отрасль приложения человеческих сил, образовательная деятельность зависит от условий ее осуществления, к которым можно отнести территориальное размещение учебного заведения, его размеры и профиль специализации, наличие учебных заведений – конкурентов, уровень государственного финансирования, уровень денежных доходов населения и др. Еще одним основополагающим условием ведения образовательного процесса является наличие объекта образовательной деятельности, т.е. обучающихся [1].

Уже несколько лет все профессиональные учебные заведения испытывают нехватку абитуриентов в связи со снижением численности выпускников школ. По данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Тверской области, в нынешнем году будет продолжаться сокращение количества выпускников 9-х и 11-х классов [2]. В этих условиях особую актуальность приобретает работа по исследованию факторов, определяющих выбор абитуриентами учебных заведений.

В течение последних трех лет в Тверском кооперативном техникуме проводится мониторинг предпочтений абитуриентов, имеющий целью выявить:

- причины выбора того или иного учебного заведения;
- специальности, пользующиеся наибольшим спросом;
- планы абитуриентов на период обучения и по окончании техникума.

Полученные результаты позволяют планировать деятельность администрации по организации профориентационной работы, открытию специальностей, пользующихся повышенным интересом абитуриентов, по заключению договоров с вузами с целью организации непрерывного обучения и получению льгот для студентов техникума при выборе определенного вуза.

В обобщенном виде результаты анкетирования 240 абитуриентов, поступавших в техникум, представлены в таблице.

Таблица

Результаты мониторинга предпочтений абитуриентов (по результатам 2010–2012 гг.)

№ п/п	Мнение абитуриента	Девушки (% к общему количеству поступающих)	Юноши (% к общему количеству поступающих)	Всего
1.	Является ли для Вас важным, чтобы техникум, в котором Вы собираетесь учиться, был государственным?			
	<i>Да</i>	62,0	50,0	58,8
	<i>Нет</i>	37,9	50,0	41,2
2.	В какое количество техникумов Вы будете подавать документы?			
	<i>Один</i>	70,7	86,4	75,0
	<i>Два-пять</i>	29,3	13,6	25,0
3.	На какой из специальностей Вы хотели бы учиться?			
	<i>Экономика и бухгалтерский учет</i>	34,5	4,6	26,3
	<i>Коммерция</i>	12,1	40,9	20,0
	<i>Туризм</i>	15,5	4,6	12
	<i>Право и организация социального обеспечения</i>	22,4	40,9	27,5
	<i>Организация обслуживания в общественном питании</i>	15,5	9,1	13,8
4.	Что повлияло на выбор специальности?			
	<i>Престижность специальности</i>	29,3	22,7	27,5
	<i>Личная заинтересованность</i>	58,6	68,2	61,3
	<i>Подходящие критерии при поступлении</i>	10,4	4,5	8,8
	<i>Другое</i>	1,7	4,6	2,4

5.	Повлияла бы на Ваше решение о выборе техникума возможность помощи со стороны техникума в трудоустройстве уже на старших курсах или по окончании техникума?			
	Да	89,7	63,6	82,5
	Нет	10,3	36,4	17,5
6.	Повлияла бы на выбор техникума возможность работы с реальными проектами во время обучения?			
	Да	72,4	72,7	72,5
	Нет	27,6	27,3	27,5
7.	Считаете ли Вы важным приобрести опыт работы, еще не закончив обучение в техникуме?			
	Да	84,5	81,8	83,8
	Нет	15,5	18,2	16,2
8.	Собираетесь ли Вы продолжить обучение в высшем учебном заведении по окончании техникума?			
	Да	93,1	90,9	92,5
	Нет	6,9	9,1	7,5

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы.

- Для абитуриентов не представляет особой значимости наличие государственного статуса учебного заведения. Статус учебного заведения определяется временем его пребывания на рынке образовательных услуг и сложившейся за это время репутацией (нашему техникуму в феврале 2014 г. исполняется 50 лет).
- 75% поступающих не сомневались в выборе учебного заведения и подали документы только в наш техникум.
- Наиболее популярными являются специальности «Экономика и бухгалтерский учет» (26,3%) и «Право и организация социального обеспечения» (27,5%), что соответствует предпочтениям абитуриентов в целом по региону [2]. Группы этих специальностей являются наиболее наполняемыми. Между оставшимися тремя специальностями («Коммерция», «Туризм», «Организация обслуживания в общественном питании») разделились 46,2% абитуриентов.
- Определяющее влияние на выбор специальности оказала личная заинтересованность поступающих (61,3%).
- Поскольку нашим абитуриентам известно, что техникум проводит ряд мероприятий по трудоустройству выпускников, способствует им в получении высшего образования, 82,5% поступающих отмечают эти показатели как решающие в выборе учебного заведения. На 1 января 2013 г. ни один выпускник техникума не зарегистрирован в службе по трудоустройству.
- Большое влияние на организацию учебного процесса оказывает работа студентов с реальными

ми проектами, решение кейсов на практических занятиях, во время учебной и производственной практик. Поэтому 72,5% абитуриентов отмечают этот фактор как влияющий на выбор учебного заведения.

- Техникум проводит политику одобрения трудоустройства студентов в процессе обучения, поскольку это способствует росту материального благополучия их семей, повышению уровня самооценки, приобретению практического опыта. В связи с этим 83,8% абитуриентов считают важным приобретение опыта работы еще до окончания учебного заведения и возможность сочетания учебы с работой.
- Своим большим достижением считаем формирование у наших студентов мотивации на получение высшего образования, об этом говорят 92,5% выпускников, поступающих в вузы, и договор сотрудничества с Тверским государственным университетом.

Таким образом, деятельность администрации техникума направлена на адекватную внешним обстоятельствам и собственным возможностям корректировку структуры образовательного процесса, сохранение и упрочнение репутации учебного заведения.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: www.garant.ru
2. Тверская область в цифрах за 2012 год. URL: tverstat.gks.ru/official_publications/electronic_versions/

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

*М.С. Меньшова, преподаватель
Средней общеобразовательной школы
Московского городского педагогического
университета*

В современной научной литературе часто встречается понятие «компетенция», употребляемое в разных значениях. Предпринимались попытки систематизировать и классифицировать толкования данного понятия, но этот процесс осложняется тем, что исходные позиции, по которым происходит классификация, противоречат друг другу или сильно отличаются.

В конце 1960-х – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной педагогической теории и практике зародилось особое направление – компетентный подход в образовании. А в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров было введено понятие «ключевые компетенции». Теперь это понятие определяет требования к профессиональной подготовке специалистов.

Советский энциклопедический словарь дает такое определение понятию «компетенция» (лат. *competencia*): 1) круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области [6].

Материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996 г.) позволяют дать следующее определение компетенции. *Компетенция* – это общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [10].

Наконец, *А.В. Хуторской* определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним [9].

Исходя из этого, *Э.Ф. Зеер* выделил *ключевые компетенции*. Он определил их как межкультурные и межатраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [3].

Ключевые компетенции не являются узко специализированными. Именно это обеспечивает универсальность специалиста. Таким образом, специалист может проявить свои компетенции только в деятельности или в конкретной ситуации. А непроявленная или нереализованная компетенция будет представлять собой скрытую или неиспользованную возможность.

Совет Европы выделил пять особо значимых в профессиональном образовании ключевых компетенций.

1. *Социальная компетенция* – способность брать на себя ответственность, совместно при работе в коллективе вырабатывать решение и уча-

ствовать в его реализации, быть толерантным к разным этнокультурам и религиям, проявлять к ним уважение, а также проявлять сопряженность личных интересов с потребностями предприятия и общества.

2. *Коммуникативная компетенция* – владение устным и письменным общением на разных языках, умение использовать компьютерные средства, что также включает общение через сеть интернет.
3. *Социально-информационная компетенция* – владение информационными технологиями, способность использовать их в нужный момент; критическое отношение к социальной информации, которая распространяется в средствах массовой информации, и к рекламе.
4. *Когнитивная компетенция* – желание учиться всю жизнь, готовность постоянно повышать свой образовательный уровень, что является основой непрерывной подготовки в профессиональном плане, в личной и общественной жизни; потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность к самостоятельному приобретению новых знаний и умений, к саморазвитию, самообразованию.
5. *Персональная компетенция* – готовность к самостоятельному выполнению профессиональных действий и оценке результатов своего труда [1].

Таким образом, формирование у будущих специалистов ключевых профессиональных компетенций является одной из важнейших задач современного профессионального образования.

Рассмотрим некоторые ключевые компетенции, которые актуальны для бакалавров педагогики. Это в первую очередь когнитивная и информационная компетенции.

Познавательная деятельность – одна из ведущих форм деятельности бакалавра педагогики. Познавательный интерес дает стимул к учебной деятельности, что повышает профессиональный уровень подготовки бакалавров. Чрезвычайно важно формировать стремление студентов к постоянному самообразованию и саморазвитию, а именно когнитивную компетенцию. Бакалавры педагогики должны быть готовы к постоянному повышению своего познавательного уровня, иметь потребность в реализации своего личностного потенциала, способность приобрести новые знания и умения.

Смысл термина «когнитивная компетенция» исследовали такие ученые, как *О.Ю. Щербакова, В.С. Месков*. Они определили, что данное понятие является сложным по структуре и его следует изучать через анализ включенных компонентов.

Структура когнитивной компетенции бакалавров педагогики включает мотивационный, когнитивно-операционный, деятельностный, оценочный компоненты, каждый из которых имеет универсальную и специфическую составляющие.

Говоря о сформированности когнитивной компетенции, мы имеем в виду сформированность когнитивных механизмов (устройств познавательной деятельности человека), когнитивных процессов (форм функционирования когнитивных механизмов), когнитивных операций (способов осуществления процесса или конкретных познавательных действий), а также когнитивных структур (структур репрезентации знания, которые характеризуют человеческое восприятие и интерпретацию действительности) [7].

Формирование когнитивной компетенции у бакалавров педагогики имеет важное значение, так как от нее напрямую будет зависеть успешность учащегося в образовательном процессе, а также в интеллектуальном, профессиональном и личностном саморазвитии.

Информационная компетенция тесно связана с когнитивной, поскольку для усвоения новых знаний бакалаврам педагогики необходимо обладать умениями находить информацию, обрабатывать и анализировать ее.

Достаточно общую трактовку понятия «информационная компетенция» дает *О.Б. Зайцева*, характеризующая ее как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств» [2].

А.Л. Семенов называет информационную компетенцию «новой грамотностью». В нее входят умения активной самостоятельной обработки информации, способность принимать принципиально новые решения в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств [5].

С.В. Тришина определяет информационную компетенцию как интегративное качество личности, являющееся результатом процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, которые позволяют принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [8]. Применительно к бакалаврам педагогики информационная компетенция трактуется в различных методиках обучения как способность использовать интерактивные средства обучения и информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения школьников определенным дисциплинам.

Таким образом, информационная компетенция — это взаимосвязанные знания и умения работы с информацией (способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию) на основе новых информационно-коммуникационных технологий, а также способность решать ежедневные образовательные задачи интерактивными средствами.

Исходя из вышеперечисленного, информационную компетенцию можно разделить на два блока:

- 1) компетенция работы с информацией: потребность в информации; выбор пути, способа поиска информации; отбор, сравнение и оценка информации; систематизация, обработка и воспроизведение информации; синтез существующей информации и создание нового знания;
- 2) компетенция использования информационных технологий: использование программно-обеспечения, технических, интерактивных устройств (компьютера, оргтехники, цифровой техники); поиск информации в интернете; сетевое взаимодействие (форумы, социальные сети и др.).

Показателем информационной компетенции бакалавров педагогики становится создание новых информационных продуктов (проектов, отчетов, моделей, презентаций, электронных пособий, учебников и методических разработок).

Рассмотрим классификацию *И.А. Зимней*, которая выделяет три основные группы компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека с другими людьми;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека [4].

Обратим внимание на третью группу базовых компетенций. В нее входят:

- компетенция познавательной деятельности (когнитивная) — постановка и решение познавательных задач, принятие нестандартных решений, создание и разрешение проблемных ситуаций; продуктивное и репродуктивное познание, интеллектуальная и исследовательская деятельность;
- компетенция информационных технологий (информационная): прием, преобразование, выдача информации, владение мультимедийными, компьютерными технологиями.

И.А. Зимняя не зря объединяет две данные компетенции в одну группу. Их составляющие неразрывно связаны и соединены между собой. В частности, умение осуществлять поиск и отбор информации в интернете одновременно относится и к информационной компетенции, так как это умение производить операции с информацией, и к когнитивной, отражающей способность использовать данную информацию для получения новых знаний.

Таким образом, объединяя две данные компетенции, можно выделить одну — информационно-когнитивную, которая сочетает в себе способности познавать новое и умения находить это новое среди многообразия имеющейся информации. То есть информационно-когнитивная компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих постоянную потребность и желание к самообразованию, а также умение с этой целью находить, отбирать и анализировать информацию. Показателем сформированности данной компетенции в таком случае будет создание своего нового знания.

Формирование информационно-когнитивной компетенции очень важно для бакалавров педагогики, которые в силу будущей профессии должны уметь генерировать новые знания для постоянного профессионального роста.

Литература

1. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. М.: МПСИ, 2002.
2. *Зайцева О.Б.* Формирование информационной компетенции будущих учителей средствами инновационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002.
3. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентный подход: учеб. пособие. М., 2005.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
5. *Семенов А.Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М., 2000.
6. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1981.
7. *Сорокоумова В.Н.* Когнитивность и коммуникативность при формировании у студентов-филологов профессионально-педагогических навыков: монография. Орел: ОГУ, 2004.
8. *Тришина С.В.* Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. № 10.
9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля.
10. *Шишов С.Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*А.В. Рогова, руководитель
психолого-педагогической службы
Межрегионального ресурсного центра
КАС № 7, канд. пед. наук (г. Москва)*

В современном обществе, стремящемся к глобализации и интеграции, все большую роль приобретают механизмы установления взаимопонимания в условиях взаимодействия культур, требующие концентрации всех человеческих ресурсов. Базой в этом процессе становится *социокультурная компетенция*, способствующая адекватной интерпретации фактов другой культуры. Формирование и развитие данной компетенции дает возможность расширить кругозор личности, получить необходимый социальный опыт эффективного сотрудничества в рамках диалога культур.

Социокультурная компетенция как важнейший компонент современного образования представляет собой сочетание определенных знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые формируются в процессе обучения, социальных контактов, личного опыта учащегося и позволяет самостоятельно осуществлять профессиональную, коммуникативную и социокультурную деятельность, бесконфликтно взаимодействовать в социально детерминированных ситуациях в смешанном социокультурном пространстве.

Именно социокультурная компетенция позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся-коммуникантов, в том числе их этнокультурную специфику, особенности мотивации и интересов, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы, статуса в коллективе и т.п., помогает выбирать наиболее

эффективные методы обучения, толерантные пути и средства вовлечения в образовательный, повседневный диалог культур (см. подробнее [3]).

Формирование социокультурной компетенции учащихся предполагает наличие у педагога конкретных знаний, умений и навыков, обеспечивающих достижение как образовательно-педагогических, так и общевоспитательных целей:

- мотивация детей и молодых людей к социокультурному взаимодействию в условиях культурного различия и диверсификации в обществе, формирование у них необходимых навыков, знаний и потребности к становлению этой способности;
- акцентирование внимания учащихся на коммуникативно-языковых, этикетно-речевых, социально-бытовых, историко-культурных различиях и сходствах разных народов и культур;
- формирование в процессе обучения представления об инокультурной картине мира, соответствующей той, что есть в сознании ее носителей;
- стимулирование терпимости, взаимного уважения и понимания, открытости и готовности к коммуникации с отдельными лицами или группами лиц с различным культурным, этническим, национальным, религиозным прошлым;

- упрощение коммуникации между теми, кто считает разнообразие культур угрозой, и теми, кто рассматривает его как богатство.

Одновременно необходим пересмотр требований к современному преподавателю, работающему в условиях поликультурного общества, а также обеспечение его методическими разработками для наиболее эффективной работы в классах, школах и группах, представляющих собой смесь культур и этносов: «...преподаватель должен отражать, моделировать в своей практике процесс аккумуляции обучающихся, имея в виду понимание ими новой, вторичной национальной культуры» [1].

Уникальность социокультурной компетенции заключается в том, что помимо формирования традиционных знаний, умений и навыков общения в поликультурной среде параллельно с социокультурными умениями и навыками в процессе обучения развиваются *личностные качества* обучающегося, которые способствуют его духовному взрослению и формируют определенные морально-этические нормы поведения, систему нравственных ценностей, отвечающую современной ситуации поликультурализма [4].

Социокультурная компетенция предполагает развитие у учащегося прежде всего таких качеств и черт, как:

- гражданская идентичность личности, осознание себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- уважение к другим людям как неотъемлемое условие развития самоуважения, критического мышления, самодостоинства, личной идентичности, умения быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;
- способность к принятию на себя ответственности за собственные решения, действия и поступки;
- самоуважение и эмоционально-положительное отношение к себе, готовность открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичность к своим поступкам и умение адекватно их оценивать; этот компонент обеспечивает способность описывать поликультурную среду и свой внутренний мир, дает возможность с помощью понятий поликультурной реальности осознать свой внутренний мир как часть социокультурной среды, предопределяет оперирование понятиями, отражающими существенные характеристики поликультурной реальности, организует личностное самоопределение, построение адекватных представлений о явлениях и процессах окружающего мира, готовность к обоснованному выбору поведения в конкретной ситуации [2];
- расположенность к другим людям, терпимость к национальным, религиозным различиям, проявление уважения ко всем участникам социокультурного взаимодействия вне зависимости от их культурной принадлежности и культурных представлений;
- снисходительность, терпение, умение не осуждать других, способность отказаться от преимуществ, вызванных различным историческим опытом, чрезмерным социокультурным неравенством между обществами и группами;
- доброжелательность, доверие и внимательность к людям, готовность к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается; уважение к окружающим – умение слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников; альтруизм, гуманизм, способность к сопереживанию, состраданию;
- самообладание, соблюдение социокультурной свободы партнеров по коммуникативному взаимодействию, способность абстрагироваться от социальных рамок и условностей и оценивать/ценить личностные качества людей, а не их статус, уровень достатка и положение в обществе;
- любознательность, открытость к отдельным лицам и группам лиц с различным национально-культурным, этническим, профессиональным, образовательным опытом; уважение точек зрения других людей, принятие возможности другого видения мира; отказ от предрассудков и стереотипов.

Становится очевидным, что развитие у учащегося социокультурной компетенции дает возможность управления процессом духовного развития индивидуума как субъекта социокультурного взаимодействия. Основным вектором развития современной личности, таким образом, становится воспитание толерантного человека, способного к партнерству, терпимости, признанию равенства с другими и отказу от доминирования.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Мирозрение вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов. М.: ИКАР, 2000.
2. *Лельчицкий И.Д., Еришов В.А., Песков И.В.* Система поликультурных компетенций преподавателя // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2009. № 8.
3. *Невмержицкая Е.В.* Этнокультурный вектор инновационных методов. Педагогика. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
4. *Пассов Е.И.* Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. Липецк: МУП «Типография», 2011.

ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

*Т.М. Шеглова, преподаватель
Старооскольского техникума
технологий и дизайна*

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года одним из приоритетных направлений совершенствования среднего профессионального образования является повышение его качества, ориентация на развитие высококвалифицированной, социально активной творческой личности [3]. Условия новой образовательной парадигмы ориентированы на компетентностную и уровневую систему подготовки специалистов и становятся неотъемлемым компонентом современного образовательного пространства. Необходимость включения компетентностного подхода в систему среднего профессионального образования определяется смещением акцентов в сторону самоактуализации человеческого потенциала, профессионально-личностного развития выпускников, обеспечения качества их профессиональной подготовки, достижения ее ощутимого практико-ориентированного результата.

И.А. Зимняя считает, что одним из приоритетных направлений совершенствования профессионального образования является ориентация на приобретение будущими специалистами определенного уровня профессиональной компетентности в процессе обучения [2]. По мнению *А.И. Турчинова*, профессиональная компетентность означает высокий уровень специальных знаний в разных сферах профессиональной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач [8].

Понятие «компетентность» как свойство профессионала, виды компетентности традиционно являются одними из важнейших объектов в психолого-акмеологических исследованиях. Теоретический анализ научной литературы по проблеме профессиональной компетентности позволяет сказать, что она характеризует степень подготовки специалиста к осуществлению профессиональной деятельности [7, с. 118–122].

Профессиональная деятельность специалиста, работающего в области создания одежды, требует проявления креативности и творческих способностей. По мнению *А.К. Марковой* [4] и *Л.М. Митиной* [6], творческий компонент профессионализма характеризуется практической готовностью специалиста к осуществлению трудовой деятельности, раскрывающейся через многоуровневый и вариативный характер профессиональных умений. Отсюда вытекает следующее правило: творческая инициатива в труде проявляется на основе прочного освоения системы необходимых профессиональных умений и навыков.

Творчество в профессиональной деятельности может проявлять тот специалист, который сознательно

мотивирован к выбранной профессии, поддерживает ее честь и достоинство; успешно решает типовые и нестандартные профессиональные задачи; достигает желаемых обществом, работодателями результатов в труде, получая удовлетворение от своего труда; смело использует в профессиональной деятельности новые техники и технологии; совершенствует свое профессиональное мастерство, профессионально важные личностные качества; социально и профессионально активен, обогащает профессиональные достижения личным творческим вкладом; стремится искать резервы разрешения проблем внутри профессии, гордится достижениями в профессиональной деятельности; обладает культурой профессионального самообразования и самосовершенствования [4].

Каждая профессия требует наличия у специалистов определенных качеств личности. Творческая индивидуальность специалиста художественного направления складывается в результате упорной работы над собой, умения проводить самодиагностику, определяя свои сильные и слабые стороны – личностные и профессиональные. Творческой личности дизайнера присущи особая увлеченность, понимание сверхзадачи своего труда. Для успешной профессиональной деятельности дизайнеру необходимо обладать оригинальным, нетрадиционным взглядом на ситуации и предметы, разным мышлением, умением видеть готовый продукт целиком, креативностью (умение подходить к любой задаче творчески, генерировать идеи), коммуникабельностью, трудолюбием, усидчивостью, терпением.

В основе профессиональной компетентности дизайнера лежат профессиональные знания, умения, навыки, способность оперировать ими в профессиональной деятельности. В компетенции дизайнера также входят готовность к работе в коллективе, коммуникабельность, способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях. Творческая направленность данной профессии требует не только нестандартности, творческого подхода, дизайнер-профессионал должен обладать рационализмом. Ему необходима культура мышления, способность к анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, стремление к саморазвитию, повышению квалификации, осознание социальной значимости своей будущей профессии. Главной функцией дизайна как процесса является проектирование, планирование будущего изделия, среды или услуги.

Специфика труда специалиста, работающего на предприятиях сферы услуг (ателье, салон мод, мастерская по пошиву и ремонту одежды, индивидуальный пошив одежды в домашних условиях и др.), предполагает его личное участие в создании продукта на всех этапах технологической цепи – от проектирования до

реализации. Проектирование рассматривается нами как средство развития проектной компетентности. Таким образом, для осуществления успешной профессиональной деятельности специалист в области дизайна одежды должен обладать сформированными профессиональными компетенциями, среди которых ведущую роль играет проектная компетенция.

Структура профессиональной компетентности специалиста в сфере дизайна включает не только уровень профессиональных знаний, личного мировоззрения и жизненных ориентаций, но и различные виды компетентности, являющийся важной основой профессионального успеха специалистов данной сферы. *А.П. Болотович* выделяет в структуре профессиональной компетентности:

- информационную компетентность, характеризующую конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;
- проектную компетентность (умение определять тактические и стратегические задачи, через достижение которых реализуется профессиональный процесс);
- организаторскую компетентность (умение руководить деятельностью);
- аналитическую компетентность (умение адекватно оценивать уровень собственной деятельности);
- коммуникативную компетентность (коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса) [1].

Проектная компетентность характеризует способность специалиста применять знания, умения и личностные качества, обеспечивающие готовность к выполнению проектной деятельности и ее успешность, осознание ее социальной значимости и личной ответственности за результат этой деятельности. Следовательно, формирование компетентности обучающегося в проектной деятельности становится одной из важных задач педагогической науки при подготовке будущих специалистов дизайна одежды.

Под проектной компетентностью *М.А. Смирнова* и *Н.В. Харитонова* понимают сформированность у специалиста определенного комплекса умений для определения тактических и стратегических задач, при достижении которых происходит реализация профессионального процесса. Проектная компетентность как целостное новообразование личности будущего специалиста сферы дизайна, определяющееся системой сформированных проектных компетенций, мотивов, ценностных ориентаций, личностных свойств, функциональных знаний, осознанных умений и навыков, обеспечивает успешное решение задач самореализации в профессиональной деятельности.

При включении в проектную деятельность у личности формируется такое качество, как компетентность в проектной деятельности. Компетентность в проектной деятельности — это личностное качество будущего специалиста, основанное на потребности, осведомленности, отношении и опыте применительно к проектной деятельности и обеспечивающее способность и готовность к проектной деятельности, отличающейся по-

знавательным и преобразовательным характером.

В контексте нашего исследования под проектной компетентностью специалиста в сфере дизайна понимается личностная, интегративная характеристика способности и готовности специалистов сферы дизайна к профессиональной деятельности, проявляющаяся в дизайн-проектировании на основе специальных знаний и умений, использовании современных технологий и средств проектирования дизайнерской деятельности, обоснованного выбора и оптимизации творческого решения, учета быстрого изменения требований моды.

Мы придерживаемся мнения *Н.В. Матяш*, которая в структуре проектной компетентности выделила мотивационно-регуляторный, когнитивный, операционально-практический, рефлексивный компоненты, позволяющие определить успешность интеграции внутренних и внешних условий для решения задач профессионального роста и развития личности. Особенностью данной структуры является то, что каждый ее компонент разворачивается в содержании компетенций и указывает на конкретный объект, по отношению к которому формируются соответствующие операции (способы деятельности). Причем личностная значимость той или иной компетенции накладывает ограничение на ее содержание [5]. Исходя из понятия и структуры проектной деятельности, которая лежит в основе формирования искомой компетентности, выделенная структура и содержание проектной компетентности соотносимы с требованиями к выпускнику среднего профессионального образования, закрепленными в образовательных стандартах.

Для нашего исследования имеет значение также гипотеза *Н.В. Матяш* о том, что измеряемый конструкт (проектная компетентность) формируется на различных этапах проектной деятельности и выражается в уровне развития субъектных характеристик как показателей отношения студентов к получаемым результатам.

Анализ проблемы реализации компетентного подхода в среднем профессиональном образовании дает нам возможность выделить совокупность следующих ключевых компетенций и представить структуру проектной компетентности будущего специалиста сферы дизайна в следующем виде:

- креативная компетенция;
- проектная компетенция;
- исследовательская компетенция;
- мыслительная компетенция;
- информационная компетенция;
- экологическая компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- конструкторско-технологическая компетенция;
- компетенция личного самосовершенствования и др.

При подготовке специалистов дизайна одежды (художник по костюму, технолог-конструктор и др.) следует ориентироваться на типы компетентностей и на стандарты профессиональной деятельности, которые обеспечивают качественное выполнение должностных обязанностей. Ориентация на эти стандарты в процес-

се профессиональной подготовки поможет студенту осознать, какие действия, операции и поведение необходимы ему в сфере будущей профессиональной деятельности.

Процесс формирования проектной компетентности носит сложный, многоступенчатый характер. Становление студента в качестве субъекта профессиональной деятельности происходит в процессе интериоризации внешних регуляторов (профессиональных норм и принципов) во внутриличностный план, в результате чего формируется система профессиональных ценностных ориентаций и субъектная позиция будущего специалиста как система его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития.

Литература

1. *Болозович А.П.* Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
 2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» / Компания «Консультант Плюс».
 4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Наука, 1978.
 5. *Матяш Н.В., Володина Ю.А.* Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru>
 6. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002.
 7. *Сластенин В.А., Хозяинов Г.И.* Элементарная единица педагогического процесса и механизм ее функционирования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Методология современной общей и спортивной педагогики». М., 2004.
 8. *Турчинов А.И.* Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. М.: Флинта, 1998.
-
-

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В СФЕРЕ МАШИНОСТРОЕНИЯ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

*Р.Ю. Евсеев, директор
Липецкого промышленно-экономического
техникума, канд. пед. наук*

Вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена имеют ключевое значение для инновационной экономики нашей страны, для решения задач создания и модернизации 25 млн высокопроизводительных рабочих мест к 2020 г. [2; 4]. Совершенно очевидно, что эти рабочие места должны занять хорошо подготовленные профессионалы, способные эффективно работать в соответствии с требованиями XXI века. Дефицит высококвалифицированных рабочих и техников – один из факторов, сдерживающих сегодня развитие целых отраслей экономики России. Об этом постоянно говорится на различного уровня совещаниях (в том числе с участием первых лиц государства), в СМИ и научно-педагогических публикациях.

Нельзя сказать, что в этом направлении ничего не делается. Так, отдельные наиболее продвинутые компании и предприятия (например, в автомобильной, горной, металлургической промышленности) сами начинают активно влиять на систему профессионального образования в рамках частно-государственного партнерства. Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП) при активном участии объединений работодателей разработаны подходы к формированию институциональных механизмов системы оценки качества профессионального образования, включающей профессионально-общественную оценку качества образовательных программ, оценку и сертификацию квалификаций, общественно-профессиональную аккредитацию организаций.

Эффективному разрешению создавшейся с подготовкой рабочих кадров ситуации во многом будет содействовать Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который вступает в силу 1 сентября этого года [6]. С нашей точки зрения, новый закон создает условия для повышения гибкости и адаптивности системы среднего профессионального образования, включив в ее структуру и программу подготовки квалифицированных рабочих, и программу подготовки специалистов среднего звена. Одновременно, согласно закону, получает развитие институт профессионального обучения, который помимо основной программы профессиональной подготовки предоставляет программы повышения квалификации и переподготовки по рабочим профессиям. Законодательную регламентацию получают также центры профессиональной квалификации. Таким образом, фактически созданы условия для укрепления и развития интеграционных процессов взаимодействия рынка труда и профессионального образования.

Целый ряд федеральных государственных документов [3; 4; 5 и др.] и нормативных актов субъектов Российской Федерации ставят задачу координации программ подготовки квалифицированных рабочих

и специалистов с приоритетами экономического развития регионов. С этих позиций передачу сузов на региональный уровень, видимо, все-таки следует признать целесообразной (хотя и не бесспорной). В первую очередь потому, что это приблизило колледжи и техникумы к тем, для кого они работают: к производству, к ведущим компаниям, предприятиям или крупным промышленным кластерам, к региональным рынкам труда, к региональным властям, осуществляющим теперь их финансирование. В каждом регионе постепенно создается система профессионального образования, обеспечивающая его быстрое экономическое и социальное развитие не только на пять-десять лет, но и на более далекую перспективу. При этом развитие инфраструктуры подготовки рабочих кадров сопровождается, с одной стороны, усилением самостоятельности образовательных организаций, а с другой – расширением полномочий общественных органов управления через попечительские, наблюдательные, управляющие советы, а также сертификацией качества профессионального образования.

Новую модель региональных сетей профессионального образования представляют собой производственно-образовательные кластеры (ПОК), которые входят в сеть территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий в европейской и азиатской частях России.

Производственно-образовательный кластер представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, предприятий, организаций, отраслевых ассоциаций и инфраструктуры, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями друг с другом. Такой кластер призван обеспечить связку «образование–наука–производство». По своей сущности ПОК является центром создания непрерывного интегрального образовательного пространства, включающего разные уровни профессионального образования на основе преемственности реализуемых образовательных программ, ориентированных на потребности работодателей по горизонтали (уровень квалификации) и по вертикали (уровень образования).

Учитывая инновационные экономические приоритеты региона и необходимость соответствующего наращивания кадрового потенциала, Администрация Липецкой области ведет целенаправленную работу по созданию производственно-образовательных кластеров, которые объединяют учреждения высшего, среднего и начального профобразования и ведущие предприятия области одного профиля. Глава Администрации Липецкой области *О. Королев* отмечает: «Здесь работодатель принимает непосредственное участие в формировании учебных планов и программ, в оценке

уровня подготовки специалистов, организует практику обучающихся на предприятии. Как результат – предприятие получает необходимые квалифицированные кадры, а выпускники – гарантию трудоустройства. В металлургической сфере такой кластер функционирует уже с 2011 г. и на 90% покрывает потребности в высокопрофессиональных кадрах отрасли. До конца 2013 г. такие кластеры планируется создать в машиностроительном, агропромышленном и строительном секторах» [7, с. 4–5].

Развитие кластеров – один из приоритетов промышленной политики Липецкой области, направленный на модернизацию экономики региона, предусмотренную Законом области «О промышленной политике» и целевой комплексной программой развития промышленности области. В рамках этого подхода делается акцент на вопросах повышения конкурентоспособности не только отдельных предприятий, но и всей производственной цепочки, включая поставщиков, смежников, исследовательские и образовательные организации.

Немаловажным обстоятельством, предопределившим создание в Липецкой области производственно-образовательных кластеров, является то, что здесь имеется Региональное объединение работодателей «Союз промышленников и предпринимателей Липецкой области» как территориальное отделение РСПП, а также Торгово-промышленная палата, являющаяся членом Ассоциации торгово-промышленных палат (ТПП) Центрального Черноземья, Деловых советов ТПП стран Причерноморского и Прикаспийского регионов.

В данной статье мы представляем концептуальную модель производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения.

Концепцию (от лат. *conceptio* – совокупность, понимание, система, сумма) мы рассматриваем как определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основную точку зрения, руководящую идею для их систематического освещения; обозначение ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, педагогической, технической, политической и других видах деятельности. Иначе говоря, концепция – это принципиальная модель (от лат. *modulus* – мера, образец), выражающаяся в понимании происшедших процессов, явлений, их вызывающих, и сложившихся на данный момент обстоятельств.

Концептуальная модель характеризует систему представлений человека – оператора о целях его деятельности, состоянии предмета управления и способах воздействий на него. Она играет роль обобщенной схемы, используемой при принятии решения и осуществлении исполнительных действий. Причем, как правило, концептуальная модель содержит множество понятий и связей между ними, определяющих смысловую структуру рассматриваемой предметной области или ее конкретного объекта [8]. Различают постоянные и оперативные концептуальные модели. Первые характеризуются большой избыточностью и включают общие представления разработчиков о вре-

мени и пространстве, стратегических целях деятельности, систему ценностей и оценок, представление о возможных способах реагирования на ситуацию. Очевидно, что в этом случае концептуальная модель близка по своей сути к понятию «образ–цель». Во втором случае в концептуальных моделях актуализируются и осознаются лишь образы и схемы действий, связанные с непосредственно решаемыми задачами, т.е. они близки по своему содержанию к понятию оперативного образа. Но и в первом, и во втором случае концептуальная модель представляет собой целостное отражение действительности, обладающее тенденцией к совершенствованию.

В психолого-педагогической науке концептуальная модель рассматривается как способ деятельности, направленный на решение поставленной педагогической задачи, как форма оперативных знаний практика. Ее основной функцией является регуляция действий, направленных на достижение определенных целей, реализация некоторого предвидения событий с целью успешного ориентирования в жизненных и профессиональных ситуациях. Основное свойство педагогической концептуальной модели – ее постоянство и лишь медленное изменение, обусловленное целями и содержанием обучения, переменной мотивов и т.д., а также ее определенная неполнота. Структура концептуальной модели имеет свою иерархию, подчиненную целям той или иной деятельности, и зависит от вида деятельности.

Исходя из изложенного, под концептуальной моделью производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения мы понимаем систему взглядов на задачи, условия и направления взаимодействия его участников, объясняющую территориально-временные связи и нормативно-организационные основы отношений субъектов совместной деятельности, учитывающую и отражающую конкретную информацию о целях и перспективах социально-экономического развития региона и отрасли.

Производственно-образовательный кластер в машиностроении локализуется в Липецке и Ельце. Выбор г. Ельца обусловлен прежде всего тем, что он имеет статус региональной особой экономической зоны промышленно-производственного типа «Елецпром». Во-вторых, здесь находится профильный Елецкий промышленно-экономический техникум, располагающий ресурсным центром, укомплектованным самым современным оборудованием в сфере машиностроения и реализующим соответствующие инновационные основные и дополнительные образовательные программы. Кроме того, здесь действует Центр сертификации профессиональных кадров в сфере машиностроения.

Кластер создается для решения комплекса задач:

- обеспечение соответствия качества подготовки и квалификаций выпускников с различным уровнем профессионального образования требованиям и перспективам развития машиностроения в Липецкой области;
- консолидация ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций в кадровом обе-

спечении развития машиностроительной отрасли;

- обеспечение широких возможностей для различных категорий населения в приобретении лично необходимых и производственно актуальных прикладных квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности;
- создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации обучающихся, повышение престижа современных рабочих профессий в машиностроении;
- организация повышения квалификации педагогических кадров путем стажировок в организациях ПОК.

Довольно широкий круг участников производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения Липецкой области, объединенный в группы, представлен схематически на рисунке 1.

Как следует из схемы, между участниками ПОК могут формироваться многообразные взаимосвязи. Причем взаимодействие внутри кластера может осуществляться различными способами: через соглашения о сотрудничестве, регионально-отраслевую оптимизацию структуры подготовки кадров, формирование консолидированного регионально-отраслевого заказа на подготовку кадров для машиностроения, создание различных структурных подразделений на территории организаций ПОК, реализацию интегрированных образовательных программ разного уровня,

использование различных форм и механизмов частно-государственного партнерства.

В самом обобщенном виде взаимодействие участников ПОК может быть организовано в различных формах по следующим основным направлениям.

Экономическое: стимулирование инвестиций со стороны машиностроительного сектора экономики в сферу профессионального образования; обеспечение финансовой устойчивости, экономической сбалансированности и инвестиционной привлекательности образовательных организаций на основе их многоканального финансирования; заключение образовательными организациями концессионных соглашений для размещения предприятиями оборудования на отдельных площадях образовательных организаций; субсидирование процентных ставок субъектам, инвестирующим заемные средства в развитие инфраструктуры подготовки рабочих кадров для машиностроения; финансирование подготовки кадров на основе индивидуальных образовательных сертификатов; повышение финансово-хозяйственной самостоятельности профессиональных образовательных организаций, в том числе путем реализации новых принципов финансирования на основе государственных (муниципальных) заданий; расширение практики использования бюджетными образовательными организациями права быть учредителями и участниками хозяйственных обществ (учебных полигонов, учебно-тренировочных центров, малых молодежных предприятий).



Рис. 1. Структура и взаимодействие участников промышленно-образовательного кластера в сфере машиностроения

Социальное: обеспечение социальных гарантий для выпускников учреждений профессионального образования; создание условий для развития «адаптивных ресурсов» выпускников с точки зрения обеспечения их занятости и самозанятости; стимулирование обучающихся к получению дополнительных квалификаций, целевое обучение их навыкам предпринимательства, в том числе путем поддержки проектов, направленных на вовлечение обучающихся в предпринимательскую деятельность; подготовка обучающихся в области эффективного поведения на рынке труда; развитие студенческих объединений, проектных, научно-исследовательских форм учебной работы; развитие олимпиадного движения и научно-технического творчества молодежи; содействие установлению договорных отношений профессиональных образовательных организаций и организаций-работодателей с воинскими частями.

Маркетинговое: создание и развитие служб образовательного маркетинга, центров инжиниринга профессионального образования, информационных сервисов для обеспечения взаимодействия участников промышленно-образовательного кластера; ежегодный мониторинг реализации программ профессионального обучения и профессионального образования на основе единых организационных и методологических принципов, обеспечивающих сопоставимость данных; создание современной системы профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития профессиональной карьеры, включая разработку ее нормативных, информационно-методических и институциональных механизмов; использование интернет-ресурсов для распространения моделей организации профориентационной работы на основе механизмов отраслевого и межведомственного взаимодействия в рамках кластера; организация PR-кампании о рабочих профессиях в машиностроении, рабочих династиях, победителях конкурсов профессионального мастерства; информационная поддержка мероприятий, имеющих профориентационное значение; изучение запросов и требований отрасли к уровню подготовки выпускников.

Нормативно-правовое: создание благоприятной нормативно-правовой основы для развития кластера и каждой организации внутри него; разработка нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений при обеспечении субъектной позиции всех участников кластера; развитие отраслевых уровней квалификаций для разработки профессиональных и отраслевых стандартов в машиностроении; развитие инфраструктуры и инструментов оценки и признания (сертификации) квалификаций, полученных в том числе путем самообразования; разработка механизма, технологий и инструментария для проведения процедур независимой общественно-профессиональной оценки качества основных и дополнительных образовательных программ, а также регулярного обновления оценки качества этих программ на основе анализа и обобщения материалов общественно профессиональной аккредитации, маркетинговых исследований и мониторинга профессионального образования в рамках кластера.

Образовательное: формирование сферы эффективных образовательных услуг, своевременно и адекватно удовлетворяющих актуальные и перспективные потребности машиностроения; совместное проектирование образовательной деятельности; разработка и реализация диверсифицированного набора адресных эффективных программ для удовлетворения потребностей в профессиональном обучении населения региона; обеспечение содержательной и технологической стороны социального партнерства между всеми участниками кластера; пропаганда передовых практико-ориентированных образовательных технологий; расширение доступа к профессиональному образованию и обучению на основе разработки и внедрения дистанционных образовательных технологий.

На рисунке 2 схематически изображена модель стратегического развития производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения Липецкой области.

Безусловно, работа по формированию кластера еще не завершена. Его участникам предстоит еще много сделать по каждому из выделенных направлений. Конечно, ключевую роль в развитии ПОК в сфере машиностроения играют отраслевые предприятия и организации, являющиеся потребителями высококвалифицированных кадров и результатов интеллектуальной деятельности. Однако в целом каждый участник ПОК получает ряд позитивных эффектов.

Образовательные учреждения: совершенствование материальной базы, стимулирование профессионального роста педагогических кадров; обеспечение обучающихся местами производственных практик; обеспечение социальных гарантий выпускников; оптимизация образовательных программ под нужды машиностроительного производства; развитие предприятий малого и среднего бизнеса обучающимися ОУ-партнера и др.

Предприятия: обеспечение производства высококвалифицированными кадрами; доступ к научным исследованиям и разработкам; повышение качества труда; возможность освоения современной техники и технологии; использование возможностей обучающихся-практикантов как рабочей силы с последующим их трудоустройством на предприятии и др.

Региональные органы государственной власти: снижение безработицы и социальной напряженности; увеличение объема налогов и сборов в региональный и федеральный бюджеты; развитие малого и среднего бизнеса в регионе.

Кадры отрасли: трудоустройство по специальности на высокооплачиваемые рабочие места; повышение квалификации и профессиональный рост.

Первый опыт функционирования кластера позволяет уже сейчас сказать, что у руководителей и преподавателей сформировалось твердое убеждение в том, что вопросы подготовки кадров для предприятий – это не корпоративная педагогическая задача, это экономическая задача, которую призвано решать учреждение профобразования.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р.
 2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).
 3. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р.
 4. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р).
 5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
 6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
 7. *Королев О.* Нас интересует прежде всего качество инвестиций // *Итоги.* 2013. № 24 (250).
 8. *Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А.* Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. М., 2005.
-
-

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ВОСПИТАННИКА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРЫ МИРА В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

*В.К. Григорова, профессор
Приамурского государственного
университета им. Шолом-Алейхема,
канд. пед. наук (г. Биробиджан)*

Идея культуры мира была выдвинута Организацией Объединенных Наций по вопросам образования науки и культуры (ЮНЕСКО), которая стала «помогать создавать новое видение мира, развивая культуру мира на основе универсальных ценностей уважения человеческой жизни, свободы, справедливости, солидарности, терпимости, прав человека и равенства между мужчинами и женщинами» [1].

На смену недоверию, подозрению, нетерпимости, ненависти, неспособности конструктивно взаимодействовать с другими людьми приходит новая культура, основанная на ненасилии, терпимости, взаимопонимании, солидарности, способности решать спорные вопросы и конфликты мирным путем. Миру нужна общая система ценностей и новые образцы поведения как для отдельных граждан, так и для целых сообществ и государств, так как без них невозможно решить основные проблемы международного мира и безопасности. Культуру мира следует понимать как создание образцов мирного и ненасильственного поведения. Она отражает желание и решимость мирового сообщества покончить с культом силы и войны, внедрить в сознание людей необходимость заменить их терпимостью и доброжелательностью. По выражению *Марек Ты*, под культурой мира мы подразумеваем расцвет всего хорошего, что есть в человеке, того, что способствует осознанию ценности человеческой жизни и поддерживает дух творчества [6]. Это интеллектуальная и нравственная готовность, необходимая юному человеку XXI века.

Формула культуры мира имеет две составляющие. С одной стороны, это анализ возможностей самой культуры во всех ее проявлениях – от культуры в академическом смысле как явления, связанного с интеллектом, художественными образами и восприятиями, до культуры массового обывательского сознания, включающей политическую культуру людей, их способность цивилизованно общаться друг с другом и разрешать возникающие ситуации. Другая часть формулы касается понятия мира как антитезы войны. Здесь важно понять и проанализировать сущность мира, его структуру и формы утверждения в практике международных отношений и в общении людей между собой.

Слово «мир» характеризует:

- отношения между государствами в международных делах;
- условия внутри страны, общества, группы, организации, социальных структур;
- отношения между людьми, человеком и окружающей средой;
- состояние души человека, часто определяемое как «внутренний мир»;
- в международном праве означает состояние, противоположное состоянию войны.

Формирование культуры мира начинается с осознания педагогами, детьми, родителями понятия «культура мира». Оно включает в себя следующие компоненты:

- философский, предполагающий анализ самого феномена «культура мира»;
- морально-этический, выявляющий связь культуры мира с этическими нормами и установками;
- международно-политический, раскрывающий проблему конфликта: его причины, механизм вызревания, функционирования, возможности предотвращения или локализации;
- конструктивный, направленный на формирование и эволюцию взаимных представлений (насколько быстро и эффективно можно утвердить позитивные стереотипы, привить людям понятие терпимости и добрососедства в отношении других, т.е. воспитать людей в духе отказа от военно-силового мышления).

В основе идеологии культуры мира лежит ненасилие. Оно согласуется с инновационным характером педагогики мира и педагогики миротворчества, который основан на идее формирования гуманистического сознания. Основная цель педагогики мира и миротворчества выражается в воспитании личности с новым мышлением, новым отношением к жизни, с позицией гражданина мира, т.е. миротворца с высшей миссией ответственности не только за свою судьбу, свое окружение, мир, в котором он живет, но и за судьбу людей планеты, за всеобщий мир. Основными параметрами человека культуры мира являются субъективные свойства, которые определяют меру его свободы, гуманности, духовности, жизнестроительства.

Человек культуры мира – свободная личность. С педагогических позиций интеграция идеи культуры мира в образовательное и воспитательное поле означает воспитание у подростков и юношества таких взаимосвязанных качеств, как чувство собственного достоинства, независимость суждения, сочетаемая с уважением к мнению других людей, способность ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

Особое место культура мира занимает в становлении субъектности подростков и юношества.

Субъектность мы рассматриваем, с одной стороны, как способность юного человека быть стратегом своей деятельности, ставить цели, осознавать ее мотивы, выстраивать действия и оценивать их, а с другой – как качество личности, формируемое в процессе педагогического взаимодействия [2, с. 144]. Проблема становления субъектности личности молодого человека весьма

актуальна, поскольку обуславливает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни» в воспитательно-образовательном пространстве [5, с. 10–13].

Воспитание и приобщение подростка к культуре мира предполагает развитие его духовной потребности в познании и самопознании, красоте, общении, автономии своего внутреннего мира, формировании своей «Я-концепции» как гражданина Отечества, носителя и продолжателя мировой и национальной культуры, истории, традиций.

Личностное отношение к миру подросток и юноша строят с помощью своего внутреннего мира. Другими словами, отношение ребенка к миру начинается с отношения к самому себе. Воспитание отношения к себе в духе мира представляется и как формирование индивидуального мировоззрения, системы личностных ценностей, обретение подростком духовности как особого измерения личностного бытия. В процессе введения подростков и юношества в культуру мира целесообразно рассматривать культуру как определенный круг знаний и умений, этических и эстетических ценностей и норм, традиций, обычаев, нравов, как определенное поведение и образ жизни.

Изучая ценностные ориентации подростков, мы обнаруживаем, что они не всегда ясно осознают собственные жизненные планы и цели. Наши воспитанники нуждаются в прояснении собственных ценностей, в разговоре по душам, в общении со взрослыми. Культура мира рассматривается как образ жизни, ориентирующий подростков на нравственные ценности.

Программа «Я и культура мира», разработанная начальной школой «Генезис воспитательного потенциала детского общественного движения», ориентирована на подростков и юношество и по характеру содержания является общеобразовательной, воспитательной, культуро-ориентированной. В ее основе – педагогика сотрудничества. Реализована она в Центре по работе с детьми, подростками и молодежью (г. Хабаровск).

Ведущее место в программе уделено интересу и деятельности, с помощью которых педагог стремится заложить и развить гуманное отношение ко всему, что окружает детей. Это достигается благодаря логической канве занятий, включающей в себя знания, чувства, поведение воспитанника и взрослого. Методический инструментарий воздействует на эмоциональную сферу обучающихся: в занятия включаются психологические эксперименты, тесты, упражнения, педагогические задачи, элементы игры, деятельность и творчество.

Программа помогает ориентировать учащихся на ценностную сферу личности. Выстраивание материала идет таким образом, чтобы дети смогли не только усвоить его, но и откликнуться на него, самостоятельно оценить и осмыслить, соотнести оцениваемые объекты друг с другом. Поставленная цель достигается через:

- тексты, которые несут познавательную и ценностную информацию о человеке, его индивидуальных особенностях, возможных перспективах развития, об окружающем мире и его многообразии;

- методики, которые позволяют оценивать те или иные стороны как собственной личности, так и личности других людей, их поведение, мысли, чувства;
- создание и обсуждение педагогических ситуаций, где нужно найти выход и прийти к определенному выводу;
- упражнения на выявление уровня эмпатии.

Ведущей формой занятия становятся диалог, беседа, дискуссия, игры-тренинги, психологические тесты, конкурсные программы, анкеты, самоанализ, самооценка. Используются также экскурсии, встречи, визиты как формы знакомства с социумом – культурными и образовательными учреждениями и организациями родного города (или поселения), способствующими формированию культуры мира. Общение строится таким образом, чтобы учащиеся сами задумались над собственными ценностями, над тем, какие цели ставить в жизни, к чему стремиться, чтобы не плыть по течению. Основные понятия записываются в тетрадь. Ребята выполняют диагностические задания (определяют некоторые характеристики свойств, черт, проектируют качества человека мира). Даются задания для заполнения страничек философского дневника. Ведение такого дневника позволяет посмотреть на себя как бы со стороны, дает возможность для самопознания, пробуждает желание самосовершенствоваться.

Учебно-тематический план программы рассчитан на 216 часов. Занятия проводятся два раза в неделю. Содержательная часть программы состоит из четырех разделов:

- «Культура мира как способ организации жизни»;
- «Я и другие в XXI веке»;
- «Кто есть Я в системе культуры мира»;
- «Быть или казаться».

Цель программы – формирование у подростков и юношества гуманистического мировоззрения, жизненных ценностей в восприятии мира, познавательного интереса к основам нравственной культуры, живое и непосредственное включение ребенка в мир творчества и социально значимой деятельности.

Основные задачи программы:

- освоение основных понятий культуры мира;
- определение моральных позиций в различных ситуациях;
- участие в социально значимых делах и оказание конкретной адресной помощи;
- знакомство с культурным пространством родного города или поселения.

Особым пространством для воспитания культуры мира является детско-юношеское объединение, в условиях которого можно формировать средствами культуры мира следующие качества, умения, взгляды:

- правильные представления об общечеловеческих нормах морали, о любви, сострадании, милосердии, миролюбии;
- умение понимать ценность природы и заботиться о ней;
- уважение к труду старших поколений, т.е. к собственной истории;

- способность понимать и уважать окружающее общество, права других людей и народов;
- потребность в освоении ценностей общечеловеческой и национальной культуры, формирование эстетического вкуса.

Важным моментом в воспитании культуры мира является соблюдение основных принципов деятельности детских организаций и объединений: открытость, добровольность, равенство, самоуправление, самоорганизация, саморазвитие, самореализация. Детское объединение предоставляет возможности для самопознания, самореализации, самосовершенствования, однако это возможно при условии творчества каждого и творчества коллектива. Можно выделить основные направления деятельности детско-юношеских объединений, способствующие формированию культуры мира:

- забота о духовных ценностях, культуре отношений, среде проживания;
- нравственное и физическое здоровье;
- образовательная деятельность;
- создание условий для творчества и саморазвития;
- преобразующая деятельность;
- миротворчество.

Разнообразен набор форм и методов деятельности детских объединений, которые способствуют реализации концепции культуры мира:

- сочетание коллективной творческой деятельности, работы в малых группах (звеньях, патрулях и др.) и индивидуальной работы;
- поощрение инициативы и принятия собственных решений;
- наличие сбалансированной гибкой программы деятельности;
- самоуправление и соуправление;
- сотрудничество, содружество, сотворчество.

Развитие детского объединения и личностное саморазвитие ребенка, его творческих способностей в соответствии с концепцией культуры мира требует соблюдения следующих условий:

- гуманистическая позиция организаторов детского движения;
- разнообразие содержания деятельности;
- опора на ведущие потребности, интересы возраста и личности, возможности личностного роста;
- разнообразие организационных форм работы;
- стимулирование социальной активности и инициативы [4].

Идея культуры мира реализуется в детском движении г. Хабаровска:

- осуществлен проект международной лагерной смены детских общественных объединений «Я и культура мира»;
- найдена важная форма самовыражения детского общественного объединения – инициатива; подтверждение тому – фестиваль инициатив детских общественных объединений «Поклонимся великим тем годам», посвященный Победе в Великой Отечественной войне;
- для методистов и руководителей детских общественных объединений проведены семинары: «Педагогика ненасилия как фактор развития творческой личности подростка»; «Культура мира и детские общественные объединения: интеграция и взаимодействие»;
- организованы творческие лаборатории по темам: «Сущность и специфика ценностного пространства культуры мира в современном обществе»; «Роль и место образования в формирующейся культуре мира»; «Технология развития творческих способностей подростка средствами культуры мира»; городской интеллектуально-творческий марафон «Дети Дальнего Востока в культуре мира» [3, с. 54–55].

Таким образом, помогать молодому человеку искать смысл в жизни, развивать свои способности, создавать благоприятные условия, чтобы с детства и юности его жизнь и общение с окружающим миром приносили радость, – так можно определить предназначение детско-юношеского объединения как особого воспитательно-образовательного пространства для становления субъектности подростков и юношества средствами культуры мира.

Литература

1. Декларация и программа действий в области культуры мира. URL: http://un.org/ru/documents/decl.conv/declarations/culture_
2. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
3. Педагогика детского движения на пороге XXI века. Хабаровск, 2000.
4. Развитие творческих способностей ребенка и формирование культуры мира. Минск, 1999.
5. *Сережникова Р.К.* Становление субъектности студентов в образовательном процессе университета как фактор профессиональной самоактуализации // Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение: сб. науч. тр. участников Междунар. практ. конф. / под ред. Р.К. Сережниковой. Биробиджан, 2012.
6. Учимся и учим культуре мира. М., 1999.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

*И.Г. Новикова, зам. директора
Детской школы искусств им. Е.Ф. Светланова
(г. Москва)*

Развитие музыки и музыкального образования в России носило в XIX в. противоречивый характер, что в первую очередь определялось различием в подходах к этой проблеме у представителей государственной власти и общества. Мы разделяем мнение многих исследователей, выраженное достаточно четко *О.А. Анраксиной*, о том, что «заботясь о предохранении от “революционной заразы” и о сохранении за дворянством его привилегированного положения, крепостническое правительство стремилось всячески ограничить распространение образования в широких массах. Николай I писал: “...надо сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназии для разночинцев”» [3, с. 10–11]. Но это только одна сторона вопроса – политическая.

Нельзя не отметить тот факт, что учреждения образования в царской России пользовались достаточно большой самостоятельностью и правительство рекомендовало допускать «пение и вообще музыку» в школу; все школьные уставы предлагали местному начальству позаботиться о преподавании музыки и других искусств «по мере возможности», «когда есть довольные к тому способы» [1, с. 8]. Таким образом, решение вопроса в большой степени зависело от местного начальства, позиции руководителя образовательного учреждения и педагогов. А эти лица находились под достаточно сильным давлением учащих, их родителей, общества в целом. Общества, в котором музыка ценилась очень высоко: духовная – еще со времен крещения Руси (998 г.), светская – с реформ Петра I (конец XVII в.). Ценилось и наличие у человека музыкального образования.

Заметим, что там, где это было возможно, музыкальное образование давалось на очень высоком уровне и юношам, и девушкам. Подтвердим это положение двумя примерами из работы учреждений образования по формированию музыкальной культуры у юношей и девушек. Их деятельность не является исключением, она характерна для привилегированных школ царской России.

Императорское училище правоведения для дворян в возрасте 12–17 лет было основано в 1835 г. по идее и на средства принца Петра Ольденбургского (племянник Николая I). Оно состояло в ведомстве Министерства юстиции и готовило будущих правоведов. Вот как говорит о музыкальном образовании в юридическом вузе (по меркам нашего времени) один из его выпускников: «Совсем другое дело было с музыкой. На нее у нас была просто мода. Большинство воспитанников играли на чем-нибудь, и, глядя на других, даже самые деревянные и прозаичные выбирали себе который-нибудь инструмент и ревностно хлопотали над ним. Это, конечно, всего более зависело, во-первых, от того, что наш принц очень любил музыку, много занимался ею, даже сочинял; сверх того, великим почита-

телем музыки был также и директор Пошман, который хотя вовсе не играл и не пел, зато у него сестра была отличная фортепианистка, и почитание музыки велось у него издавна в семье. Во-вторых, процветанию музыки в училище способствовал случай: при самом открытии училища туда сразу поступило много мальчиков и юношей, занимавшихся музыкой еще дома. Не мудрено после этого, что наше училище получило с самого же начала какую-то особенную музыкальную окраску» [9, с. 345–346].

Достижения выпускников училища, в котором большое значение придавалось развитию музыкальной культуры, впечатляющи: среди них поэты, дипломаты, чемпион мира по шахматам, министры юстиции, председатель Совета Министров, выдающиеся деятели культуры, к которым в первую очередь следует отнести братьев Чайковских и В.В. Стасова. На наш взгляд, этот пример убедительно говорит о влиянии музыкальной культуры на развитие личности. (Но жизнь расставляет свои акценты: в царской России в юридическом вузе формировали культурную элиту страны, сегодня в вузах культуры готовят бухгалтеров и юристов.)

О музыкальном образовании девушек в женских учебных заведениях свидетельствует воспоминание одной из выпускниц – М. Шагинян: «Молодежь моего поколения была музыкально образована еще со школьной скамьи. В частных гимназиях, особенно в закрытых, с т.н. “пансионами”, преподавание музыки было обязательное: хоровое пение, фортепиано, иногда скрипка с первого класса, гармония и теория музыки в старших классах. Лучшие профессора руководили этим обучением...» [10].

В гимназиях была так называемая музыкальная комната, где по два часа в день упражнялись, готовя уроки, и однообразная россыпь гамм и канонов навсегда слилась в памяти учениц с видением гимназических коридоров, запахом вечернего чая с молоком из столовой и дребезжащим, долгим звуком звонка к молитве. «Мы выходили из гимназии, умея читать глазами партитуру и даже записывать для себя захвативший нас на концерте несложный мотив. Естественно, что и те, кто выбрал дальше не консерваторию, а университет или курсы, тоже не переставали интересоваться музыкальной жизнью Москвы и ходить на концерты» [10].

Мощный импульс развитию музыкального образования придало открытие частных музыкальных школ в 30-х гг. XIX столетия [8]. Обучение музыке в первых музыкальных школах велось в соответствии с взглядами на музыку их организаторов по произвольно выбираемым методикам, так как долгое время они работали без какого-либо контроля со стороны государства и общества. Широкое распространение частные музыкальные школы получают во второй половине XIX столетия, их

количество только в Санкт-Петербурге достигает ста тридцати [2].

«В конце 50-х и в начале 60-х годов Россия словно воскресала к новой жизни. Бесплатные воскресные школы, общеобразовательные и художественные, возникали во всех концах России, интеллигентный класс повсюду устремлялся со всею горячностью души помочь общему невежеству, глубокой безграмотности массы. В эти дни всеобщего радостного светлого возбуждения Балакирев, первый в целой России, задумал помочь также в общей безграмотности музыкальной и создать такую же школу бесплатную для музыки, какие существовали уже под именем школ грамотности, школ рисовальных и т.д., для общего образования и искусства» [9, с. 79].

В 1859 г. с целью сделать серьезную музыку доступной широкой публике и способствовать распространению музыкального образования создается Русское музыкальное общество (с 1868 г. – Императорское Русское музыкальное общество, ИРМО), прекратившее свое существование после революции 1917 года. Музыкальное общество – основная музыкально-просветительская организация в России второй половины XIX – начала XX в. Находясь под попечительством императорской фамилии, ИРМО с 1868 г. получало ежегодную правительственную субсидию в 15 тысяч рублей [5]. В 2007 г. Русское музыкальное общество было воссоздано как некоммерческое партнерство.

Существенна роль Русского музыкального общества в открытии консерваторий. Выступая на открытии Санкт-Петербургской консерватории 8 сентября 1862 г., А. Рубинштейн, первый директор первого музыкального вуза России, сказал: «Три года тому назад в Санкт-Петербурге осуществилось Русское музыкальное общество под покровительством государыни Великой княгини Елены Павловны; главная цель этого общества была развитие музыкального искусства в России... Учреждение консерватории, которая предоставила бы права личного почетного гражданства и свободного художника лицам, желающим посвятить себя исключительно музыке, было постоянно заботой дирекции общества... Предоставлением этих прав мы значительно обязаны ходатайству нашей высокой покровительницы, которая оказала нам содействие и во многих других случаях» [5].

В 1866 г. на базе музыкальных классов Московского отделения Русского музыкального общества была основана Московская консерватория. «Во главе наших народно-образовательных учреждений должна стоять, без сомнения, консерватория. <...> Конечно, главная задача этих учреждений – образование специалистов-художников музыки; но при консерватории имеются хоры любителей» [4, с. 54–55].

Русское музыкальное общество провело важнейшую работу по выработке общих требований к музыкальным школам, уставы которых должны были соответствовать следующим основным положениям: «Предметы для обязательного изучения: элементарная теория музыки (ноты, интервалы, счет, музыкальные термины, знаки), сольфеджио, чтение нот голосом, пение, игра на фортепьяно, если возможно, игра на

других инструментах, гармония, теория композиции, история музыки. Поступать в школу могут лица обоюбого пола всех сословий не моложе 10 лет. Полный курс обучения для поступающих в школу – три года» [2]. А ведь программы обучения всех российских музыкальных школ утверждались Главной дирекцией Русского музыкального общества, т.е. фактически были разработаны единые требования к обучению музыке, которые являлись ориентиром и при домашнем обучении.

Высокая стоимость обучения определяла недоступность частных музыкальных школ для детей из семей с малыми доходами. Эта проблема частично решалась с помощью бесплатной музыкальной школы. «Хотя деятельность этой школы не всегда была постоянной, но заслуги ее несомненны и значительны. Руководимая даровитыми композиторами русской музыкальной школы, школа эта знакомила общество с произведениями современных талантов и вливала свежую струю в музыкальное развитие общества» [7, с. 14].

Важным направлением развития музыкальной культуры и образования традиционно является хоровое пение и музыка в народных школах. По всей России возникают хоровые общества: при Братстве св. Креста в Саратове (1858 г.), «Баян» в Риге (1862 г.), народные хоровые классы под руководством г. Губерта в Киеве (1869 г.), «Гусли» в Ревеле, С.-Петербургское хоровое общество (1872 г.) и др. Основные направления деятельности этих образовательных учреждений включали устройство музыкально-литературных вечеров (иногда с танцами); увеселительные поездки целым составом общества; разучивание хоровых сочинений, пьес светского и религиозного характера (причем «Баян», например, нередко участвовал и в богослужении), упражнения в чтении нот, постановка голосов [4, с. 55–56].

Возражения части общества о том, что музыка деморализует и даже разлагает народ, были достаточно аргументированно отвергнуты С.И. Миропольским, который показал, что отрицательно влияет на нравы простых людей именно отсутствие музыкальной культуры: «Напротив, искусство заключает в себе глубокую и морализующую силу; в нем выражаются высшие потребности духа человеческого, его лучшие стремления и глубокие потребности. Чувство изящного всегда было и будет одним из самых сильных двигателей на пути добра, правды, жизненного подвига... В числе искусств одно из важнейших мест принадлежит музыке, во-первых, как любимому искусству наших дней, а во-вторых, вследствие того особого призвания и таланта к ней, которые, несомненно, обнаруживаются в русском народе... На наших глазах происходит искажение народного вкуса; портится здоровая, неиспорченная натура его» [4, с. 25].

Русское музыкальное общество имело влияние на развитие музыкальной культуры и образования по всей России. «В начале XX столетия в России было уже более 50 отделений ИРМО, правда, большинство из них в европейской части страны (45 от общего числа). Особенно интенсивно число отделений ИРМО пополнялось за счет южнорусских городов: Екатеринодара, Ставрополя, Житомира, Владикавказа, Баку, Ялты,

Херсона и т.д. В некоторых прежних периферийных центрах музыкальной культуры произошло преобразование музыкальных классов в училища (первое такое учебное заведение открылось в Киеве в 1883 г.). Через 10 лет, в 1893 г., были созданы первые музыкальные классы ИРМО на территории Сибири, в университетском Томске. В 1901 г. отделение общества и музыкальные классы появились в губернском центре Восточной Сибири Иркутске. На Урале первое отделение ИРМО возникло в 1908 г. в Перми» [5, с. 14].

Не осталось в стороне от решения вопроса музыкального образования и правительство. «Распоряжением г. Министра народного просвещения от 16 января 1889 г. за № 1608 обращено внимание на преподавание в наших гимназиях музыки и пения как элементов, развивающих эстетическое чувство учащихся» [4, с. 20].

Большие достижения музыкального образования к началу XX столетия были отмечены только в отношении привилегированных слоев общества, что вызывает необходимость музыкального развития всего народа. «Наступило время, когда начинает признаваться право каждой личности на развитие ее способностей и талантов, когда образование должно сделаться всенародным» [6, с. 39].

В конце XIX столетия общественность обращает внимание правительства на необходимость развития профессиональной подготовки для учителей музыки. «Консерватории должны открыть свои двери желающим учиться с этою целью, а правительство и земство должны назначить стипендии для готовящихся к должностям музыкальных учителей в школах народных...» [7, с. 5]. Надо сказать, что государство оперативно откликается на требование общественности. Петербургский комитет грамотности создает специальную комиссию, которая постановляет: «а) составить толковые и удобные руководства, которые по методу и содержанию были пригодны для народных школ, и б) дать основательных руководителей, которые сумели бы поставить на твердую почву дело вокального образования в школах и направить его верным путем» [7, с. 5]. Земствам предложено отбирать молодых людей и отправлять их в Петербург на обучение (повышение квалификации в сегодняшних терминах), снабдив стипендией 400 рублей в год. «Возвратившись из Петербурга на родину, специально подготовленные учителя хорового пения будут руководить этим делом как на учительских съездах, так и во все учебное время года, систематически организуя классы пения в сельских школах разных местностей» [4, с. 36–37].

Необходимость специальной музыкально-педагогической подготовки учителей стояла достаточно остро в связи с тем, что учительские семинарии — главный источник кадров для народных школ — эту проблему не решали.

Так как в силу экономических причин не все земства могли отправлять молодых людей учиться в столицу, профессиональное музыкальное образование они получали главным образом в военной среде. Военные же оркестры со времен Петра I являлись важнейшей формой формирования музыкальной культуры.

Подведем итоги.

1. В XIX — начале XX в. развитие музыки и музыкального образования в России носило противоречивый характер, что в первую очередь определялось различием в подходах к этой проблеме у представителей государственной власти и общества.
2. Правительство России на протяжении этого периода возложило решение проблем музыкального образования широких масс населения на земства (местные органы власти) и комиссии по образованию, которые в большинстве своем находились под влиянием учащихся, их родителей, общества в целом.
3. Музыкальное образование обеспечивало формирование высокой музыкальной культуры детям привилегированных сословий — и юношам, и девушкам.
4. Определяющая роль общества в формировании музыкальной культуры проявляется с 30-х гг. XIX столетия, когда стали открываться частные музыкальные школы. Во второй половине XIX в. под давлением общественности в стране открываются бесплатные музыкальные школы, музыка занимает видное место и в народных школах.
5. В 1859 г. создается Русское музыкальное общество (с 1868 г. — Императорское Русское музыкальное общество, ИРМО). Основная его цель — сделать серьезную музыку доступной широкой публике и способствовать распространению музыкального образования. Результатами деятельности ИРМО стали:
 - широкое распространение музыкальной культуры и музыкального образования по всей стране;
 - открытие консерваторий и музыкальных классов, поддержка хоровых обществ, музыкальных школ, домашнего (семейного) музыкального образования;
 - выработка общих требований к системе музыкального обучения.
6. Становление и развитие музыкальной педагогики как самостоятельной науки способствовало пониманию того, что музыка является важным инструментом развития российского общества и культуры в целом и поэтому музыкальное образование «должно сделаться всенародным». Эти процессы активизировали конкретную работу правительства по распространению музыкальной культуры в стране с конца XIX столетия.
7. На государственном уровне создана эффективная система музыкально-педагогической подготовки учительских кадров, финансируемая земствами. Так как в силу экономических причин не все земства могли финансировать систему музыкально-педагогической подготовки учителей в должном объеме, серьезную поддержку в этом вопросе они получили в военной среде, используя потенциал военных оркестров.

Литература

1. *Апраксина О.А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М.; Л.: Академия пед. наук, 1948.
 2. *Босова Ж.В.* Музыкальное образование в Петербурге XIX века // Материалы ежегод. конф. по проблемам петербурговедения. 11–12 января 2003 г. URL: institute-spb.standardsite.ru
 3. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990.
 4. История музыкального образования: хрестоматия. Ч. I / сост. Л.Д. Овсянникова. Ставрополь: СГПИ, 2008.
 5. *Кашкин Н.Д.* Московское Отделение Императорского русского музыкального общества. Очерк деятельности за пятидесятилетие 1860–1910 г. М.: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1910.
 6. *Лебедева В.* Пение и музыка как средство эстетического развития народа // Вестник воспитания. 1906. № 5.
 7. *Миропольский С.И.* О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. СПб.: Типография Дома призрения малолетних бедных. 1882 г.
 8. Санкт-Петербургские ведомости. 1837. 20 окт. № 237.
 9. *Стасов В.В.* Избранные сочинения: в 3 т. М., 1952. Т. 2.
 10. *Шагинян М. С.В.* Рахманинов // Новый мир. 1943. № 4.
-
-

АННОТАЦИИ

Архангельская Татьяна Юрьевна

Вариативные модели обучения представителей государственно-общественного управления образованием

В статье рассматриваются различные аспекты организации специального обучения представителей государственно-общественного управления образованием, а также проводится анализ вариативных моделей подготовки членов управляющих советов в столичной системе образования.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, управляющий совет, профессиональная общественность, непрофессиональная общественность, вариативные модели обучения.

Arkhangelskaya Tatiana Yuryevna (The Center of Social-Pedagogical Strategies for Educational Environment, Moscow City Pedagogical University)

Variable models of training for the representatives of state and public educational governing

The article considers different aspects of organizing the special education for representatives of state and public educational governing institutions. The analysis of variable models of training for the members of governing councils in the capital educational system is provided.

Keywords: state and public governing, governing council, functional community, lay community, variable models of training.

E-mail: tanya.arhangelsk@mail.ru

Бадашкев Михаил Валерьевич

Проблемы личностно-профессионального самоопределения сельских школьников

Автор рассматривает проблему развития личностно-профессионального самоопределения учащихся в условиях сельской школы. Представлены компоненты, влияющие на процесс развития их личностно-профессионального самоопределения. Анализируются точки зрения ученых, педагогов и психологов.

Ключевые слова: личностно-профессиональное самоопределение, развитие личности, профессиональный интерес, проблемы самоопределения.

Badashkeev Mikhail Valeryevich (Bokhansk branch of Buryat State University)

Problems of personal and professional self-determination of rural pupils

The author considers the problem of development of personal and professional self-determination of pupils under conditions of rural school. Also components influencing development of personal and professional self-determination of rural school students are presented. Academic teachers and psychologists' opinions on the topic are analyzed.

Keywords: personal and professional self-determination, development of the personality, professional interest, self-determination problems.

E-mail: badashkeevm@mail.ru

Белякова Светлана Геннадьевна

Ценностное отношение старших подростков к окружающей среде

Рассматриваются понятия «ценности», «установки», «ценностные ориентации», взгляды различных исследователей на их сущность, а также утверждается необходимость формирования ценностного мировоззрения и ценностных установок именно в подростковом возрасте в процессе обучения.

Ключевые слова: ценности и нормы, ценностные ориентации, ценностные установки, подростковый возраст.

Belyakova Svetlana Gennadyevna (Secondary comprehensive school № 1114, Moscow)

Senior teenagers' value attitude to the environment

The article considers the concepts of "values", "purposes", "system of values" and the opinions of different researches on the essence of concepts. The necessity of forming axiological ideology and value orientation in the process of training especially in teenage years is declared.

Keywords: values and standards, value orientations, value purposes, teenage years.

E-mail: docenza@mail.ru

Ванакова Галина Васильевна

Развитие асертивности как показателя жизнестойкости личности

Автор разводит понятия «агрессивность» и «асертивность». Асертивность рассматривается как показатель жизнестойкости личности. Асертивная позиция как основа совладающего поведения способствует направлению агрессии в конструктивное русло, социальной адаптации учащихся в коллективе сверстников и в социуме. Предлагаются игры и упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции как самих учащихся, так и педагогов, работающих с ними.

Ключевые слова: агрессивность, асертивность, социальная адаптация, конструктивное выражение агрессивности, снятие эмоционального напряжения.

Vanakova Galina Vasilyevna (Priamursk State University after Sholom-Aleheim)

Development of assertiveness as an indicator of person's viability

The author splits the notions of "aggressiveness" and "assertiveness". Assertiveness is viewed as an indicator of a person's viability. Assertive attitude as a basis of coping behavior contributes to directing aggression to a constructive frame, helps students' social adaptation among their peers and in the socium. The author offers games and trainings to teach methods of self-control both to students and teachers.

Keywords: aggressiveness, assertiveness, social adaptation, constructive expression of aggressiveness, emotional tension relieving.

E-mail: rektorat@pgusa.ru

Герашенкова Светлана Михайловна

Критерии оценки профессиональной обученности

В статье представлены ведущие критерии оценки профессиональной обученности (гражданственность, информационная грамотность, отношение личности и рабочего коллектива, общая когнитивность, полиэтничность, мотивация, коммуникативность, экологическая грамотность) как составляющие инновационно-педагогического метода.

Ключевые слова: знания, умения, навыки и личностные качества, компетенции, метод определения профессиональной обученности, оценка результатов обучения, критерии оценки.

Gerashenkova Svetlana Mikhailovna (Ministry of Education and Science RF)

Criteria of professional training evaluation

The leading criteria of professional training evaluation (civil position, informational competence, relations between a person and staff, general cognition, multi-ethnics, motivation, communicativeness, ecological competence) as components of innovative-pedagogic method are described.

Keywords: knowledge, skills, abilities and personal qualities, competences, method of professional training evaluation, results of training evaluation, criteria of evaluation.

E-mail: svetlana12@list.ru

Глазунов Анатолий Тихонович, Куторго Наталья Анатольевна

Модульно-компетентностная технология в колледже

Рассматривается направленность, а также содержание реализации модульно-компетентностных технологий в системе профессионального образования. Под модульно-компетентностной технологией авторами понимается определенная концепция организации образовательного процесса, в которой в качестве интегрированной цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающихся, а в качестве основного средства ее достижения – модульное построение структуры профессионального обучения. В статье представлены перспективные методологические и технологические подходы к организации процесса профессионального образования.

Ключевые слова: модульно-компетентностная технология, образовательная технология, профессиональная деятельность, компетенции.

Glazunov Anatoliy Tikhonovich (Federal Institute of Education Development),

Kutorgo Natalya Anatolyevna (Moscow Polytechnic College № 8 after I.F. Pavlov)

Modular and competence-based technology at college

The direction and content of realization of the modular and competence-based technology in the system of vocational

education are revealed. The modular and competence-based technology is understood by the authors as a certain concept of the organization of educational process in which the set of students' professional competences appears as the integrated goal of education and the main instrument of its achievement is developing modular structure for vocational training. The article contains advanced methodological and technological approaches to the organization of the process of vocational education.

Keywords: modular and competence-based technology, educational technology, professional activity, competences.

E-mail: kutorgo@mail.ru

Григорова Владилена Константиновна

Становление субъектности воспитанника средствами культуры мира в детско-юношеском объединении

В статье представлена идея культуры мира, ее формула, имеющая две составляющие. Предложена образовательная программа «Я и культура мира», ориентированная на подростков и юношество и реализуемая в Центре по работе с детьми, подростками и молодежью.

Ключевые слова: культура мира, становление субъектности, детско-юношеское объединение, воспитательное пространство.

Grigороva Vladilena Konstantinovna (Priamursk State University after Sholom-Aleheim)

Formation of personality of an educatee by the means of the culture of peace in the context of a children's and youth center

The article presents the concept of "the culture of peace", which consists of two components. The educational program "Me and the culture of peace" addressed to teenagers and youth and implemented in the Center of Work with Children, Teenagers and Youth, is suggested.

Keywords: the culture of peace, formation of personality, children's and youth center, educational field.

E-mail: rectorat@pgusa.ru

Дронова Наталья Александровна

Технология обучения компрессии научно-технической литературы в процессе преподавания иностранного языка

Автор представляет два вида текстовой компрессии научно-технической литературы – реферирование и аннотирование – как средства формирования профессионально-иноязычной компетентности студентов технических вузов. Описывается технология составления рефератов и аннотаций с использованием различных упражнений.

Ключевые слова: аннотирование, реферирование, компрессия, вторичные тексты, профессионально ориентированная литература, научно-технические тексты, смысловая обработка информации.

Dronova Natalya Aleksandrovna (Moscow State Transport University)

Teaching technology of compression scientific and technical literature in the process of teaching foreign languages

Two types of scientific and technical literature compression such as annotation and synopsis are depicted in this article as a means of forming professional foreign language competence of Technical University learners. The technology of making synopsis and annotation with the use of different exercises is described.

Keywords: the process of making annotation and synopsis, compression, secondary texts, professionally-oriented literature, scientific and technical texts, semantic information processing.

E-mail: tasha05.05mail.ru

Евсеев Роман Юрьевич

Концептуальная модель производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения Липецкой области

В статье рассматривается актуальная проблема повышения качества подготовки кадров для региональной инновационной промышленности. Автор дает определение концептуальной модели производственно-образовательного кластера, раскрывает задачи и направления взаимодействия участников производственно-образовательного кластера в сфере машиностроения Липецкой области, предлагает схему развития этого кластера.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, качество профессионального образования, производственно-образовательный кластер, региональная система профессионального образования, концептуальная модель.

Yevseyev Roman Yuryevich (Yelets Industrial and Economic Technical School)

Conceptual framework of an educational and industrial cluster in the Lipetsk Region mechanic engineering

Topical issues of raising the quality of training specialists for the regional innovation industry are discussed in the article. The author suggests a definition of the conceptual framework of an educational and industrial cluster; he formalizes goals and directions of communication between participants of the educational and industrial cluster in the sphere of Lipetsk Region mechanic engineering; he offers a plan of developing this cluster.

Keywords: vocational education, vocational training, quality of vocational education, educational and industrial cluster, regional system of vocational education, conceptual framework.

E-mail: elmt@yelets.lipetsk.ru

Иванушкина Екатерина Владимировна

Технология формирования у студентов готовности к инновационной деятельности

Важное значение в системе профессиональной подготовки специалистов среднего звена приобретает фор-

мирование их готовности к инновационной деятельности. В статье определены содержание и структура такой готовности, описана технология ее формирования у студентов учреждений среднего профессионального образования.

Ключевые слова: готовность к инновационной деятельности, педагогическая технология, активная позиция личности, структура готовности.

Ivanushkina Ekaterina Vladimirovna (Samara State University)

Technology of forming alacrity for innovative activity in students

Nowadays significant importance for vocational training of middle rank specialists lays in forming their alacrity for innovative activity. The article defines the content and structure of alacrity for innovative activity, describes the technology of forming it in secondary vocational education students.

Keywords: alacrity for innovative activity, pedagogical technology, pro-active attitude of a personality, structure of readiness.

E-mail: kat_samara88@mail.ru

Ляленкова Нина Ивановна

Сравнительный анализ оценочных суждений педагогов и учащихся о профессионально важных личностных качествах учителя

Какие личностные качества учителя считают наиболее важными учащиеся и учителя наших дней и какие ценили 20 лет назад? На этот вопрос отвечают результаты исследования, представленные автором статьи.

Ключевые слова: профессионально важные личностные качества: педагогический такт, доброжелательность, справедливость, ораторские способности.

Lyalenkova Nina Ivanovna (Moscow City Pedagogical University)

Comparison study of students' and professors' value judgments on the topic of essential personal qualities of a teacher

Which personal qualities of a teacher are important for students and professors nowadays and which were important 20 years ago? This question is answered by the results of the study, presented by the author.

Keywords: vocationally important personal qualities: delicacy of a teacher, good will, fairness, oratory.

E-mail: nina-melehina@yandex.ru

Мамонтова Валентина Яковлевна

Анализ лучших практик деятельности управляющих советов образовательных учреждений

В статье рассматривается положительный опыт деятельности управляющих советов в образовательных учреждениях с целью определения ключевых областей их деятельности, а также проблема информирования

участников образовательного процесса и представителей местного сообщества о деятельности системы государственно-общественного управления в образовании.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, управляющие советы, информационные ресурсы, эффективность управления.

Mamontova Valentina Yakovlevna (Moscow City Pedagogical University)

The best activity experiences of educational institutions' governing boards: study case

The article studies positive experience of governing bodies in educational institutions in order to define main spheres of their activity; also the problem of informing participants of the educational process about activity of the system of state public governing in education is considered.

Keywords: state public governing in education, governing body, information resources, effective management.

E-mail: mamovalya@yandex.ru

Меньшова Мария Сергеевна

Сущность понятия «информационно-когнитивная компетенция» в профессиональной подготовке бакалавров педагогики

Представлена сущность понятий «компетенция», «информационная компетенция», «когнитивная компетенция». Рассматриваются классификации компетенций, особенности их формирования у бакалавров педагогики. Выведено общее понятие «информационно-когнитивная компетенция» применительно к бакалаврам педагогики.

Ключевые слова: компетенция, информационная компетенция, когнитивная компетенция, бакалавр педагогики.

Menshova Maria Sergeevna (Secondary comprehensive school of Moscow City Pedagogical University)

The essence of the concept «information-cognitive competence» in vocational training bachelors of pedagogy

The article describes the essence of the concepts «competence», «information competence», «cognitive competence». Author considers the classification of competencies, especially their formation in bachelors of pedagogy. The basic definition of «information-cognitive competence» of bachelors of pedagogy is revealed.

Keywords: competence, informational competence, cognitive competence, bachelor of pedagogy.

E-mail: meri4ka@bk.ru

Невдах Светлана Игоревна

Интеграционные процессы в системе дополнительного образования взрослых

В статье рассмотрена проблема реализации интеграционных процессов в системе дополнительного об-

разования взрослых. Раскрыта сущность понятий «интеграция», «интеграционные процессы». Указаны новообразования, появляющиеся в системе дополнительного образования взрослых на основе интеграционных процессов, и механизмы, позволяющие реализовать ресурсы интеграционных процессов в данной системе.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, система дополнительного образования взрослых.

Nevdakh Svetlana Igorevna (Belarus State Pedagogical University after Maxim Tank)

Integration processes in the system of additional education for adults

The article deals with the problem of the integration processes in the system of additional education for adults. The essence of the concepts “integration”, “integration process” is revealed. The innovations appearing in the system of additional education for adults on the basis of integration processes and mechanisms of implementation integration processes resources in the system are named.

Keywords: integration, integration processes, the system of additional education for adults.

E-mail: nevdah_s@tut.by

Невмержицкая Елена Викторовна

Система дескрипторов умений и результаты обучения по новой образовательной программе дисциплины «Иностранный язык»

На примере разработанной на базе Межрегионального ресурсного центра новой образовательной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский) в статье представлена характеристика дескрипторов – описания того, что должен знать, понимать и/или уметь учащийся по завершении усвоения учебной программы.

Ключевые слова: модернизация системы профессионального образования, ресурсный центр, новая образовательная программа, учебная дисциплина «Иностранный язык», дескрипторы, профессиональная деятельность.

Neuverzhitskaya Elena Viktorovna (College of Architecture and Building № 7, Moscow)

The system of skills descriptors and the results of training according to a new educational program of discipline «Foreign Language»

By the example of a new educational program of an academic subject “Foreign Language” (English) developed on the base of Interregional Resource Center, the article presents the characteristic of descriptors i.e. the descriptions of what a trainee must know, understand and / or can perform after finishing an academic program course.

Keywords: modernization of vocational education system, resource center, new educational program, academic subject “Foreign Language”, descriptors, professional activity.

E-mail: alenalena03@mail.ru

Новикова Ирина Геннадьевна

Развитие музыки и музыкального образования в России XIX – начала XX века

Развитие музыки и музыкального образования в России конца XIX – начала XX века определялось общим развитием страны, общества в условиях перехода от средневековья к просвещенному абсолютизму. Развитие музыки и музыкального образования характеризовалось рядом тенденций, выявленных автором. В статье определены факторы развития музыки и музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, школы царской России, Императорское Русское музыкальное общество, консерватория.

Novikova Irina Gennadyevna (Children's School of Arts after Y.F. Svetlanov, Moscow)

Development of music and music education in Russia in the 19th – the beginning of the 20th century

The development of music and music education in Russia in the end of the 19th – 20th centuries was imposed by the general development of the country and the society in the context of transition from the Middle Ages era to the “enlightened absolutism”. The development of music and music education was characterized by a number of tendencies revealed by the author. In the article the factors of development of music and music education are defined.

Keywords: music education, schools of the tsarist Russia, Russian Imperial Music Association, conservatory.

E-mail: e-profobr@mail.ru

Перинов Сергей Борисович

Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы

Статья посвящена изучению проблемы образовательной экспертизы, при этом проанализированы различные подходы к ее организации, используемые в современной российской образовательной практике.

Ключевые слова: образовательная экспертиза, дополнительное профессиональное образование, образовательные эксперты.

Perinov Sergey Borisovich (Republican Multilevel College, Ulan-Ude)

Training educational experts in modern Russia: the main approaches

The article considers the issues of educational expertise and analyses different approaches to the organization of the educational expertise accepted in modern educational practice in Russia.

Keywords: educational expertise, extended vocational education, educational experts.

E-mail: psbrb@mail.ru

Полихрониди Александр Христофорович

Педагогические условия эффективного применения обучающих систем на базе ИКТ

В статье описаны педагогические условия эффективного применения обучающих систем на базе информационных и коммуникационных технологий. Приведена структура информационной образовательной среды.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная среда, интерактивный режим, обучающие системы.

Polikhronidi Aleksandr Khristoforovich (College of Hospitality and Management № 23, Moscow)

Pedagogical conditions of effective application of learning systems on the base of information and communication technologies

The article describes the pedagogical conditions of the effective application of learning systems on the base of information and communication technologies. The structure of the information educational environment is given.

Keywords: informatization of education, information environment, interactive regime, educating systems.

E-mail: a.polihron@yandex.ru

Рогова Анна Владимировна

Формирование личностных качеств обучающихся на основе социокультурной компетенции

В статье рассматривается социокультурная компетенция как основа для развития личностных качеств учащихся. Автор отмечает, что данная компетенция способствует формированию толерантной, высокоадаптивной личности.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, толерантность, диалог культур, социокультурная адаптация, гражданская (национальная) идентичность.

Rogova Anna Vladimirovna (Inter-Regional Resource Center of College of Architecture and Building № 7, Moscow)

Students' personal skills formation on the ground of socio-cultural competence

The article deals with the socio-cultural competence as the base for developing personal skills of students. The author emphasizes the competence helps to create a tolerant, easily adaptive person.

Keywords: socio-cultural competence, tolerance, cross-cultural dialog, socio-cultural adaptation, civic (national) identity.

E-mail: annchenr@yandex.ru

Станулевич Ольга Евгеньевна

Вхождение образовательных учреждений в партнерскую сеть: критерии отбора

Для оценки возможностей включения образовательных учреждений в качестве партнерских в сеть на базе ресурсного центра Колледжа архитектуры и строительства № 7 проводится конкурс образовательных учреждений. В статье представлены методика их отбора и критерии, являющиеся основными направлениями оценки.

Ключевые слова: федеральная целевая программа, сетевое взаимодействие, партнерская сеть, конкурс образовательных учреждений, методика оценки качества деятельности образовательного учреждения.

Stanulevich Olga Evgenyevna (Moscow Institute of Education Development)

Including educational institutions as partners into a network: selecting criteria

In order to evaluate opportunities of including educational institutions as partners into a network, the contest of educational institutions is held on the base of the resource center of College of Architecture and Building № 7. The principles of selection and main directions of evaluation are presented in the article.

Keywords: Federal Target Program, network interaction, partner network, contest of educational institutions, method of quality evaluation of educational institutions' activity.

E-mail: olgastan-66@mail.ru

Теплов Евгений Валерьевич, Филинова Ирина Михайловна

Факторы выбора абитуриентом образовательного учреждения

В статье рассматриваются аспекты предпочтений абитуриентов при выборе среднего профессионального учебного заведения. Приводятся результаты и анализируются данные мониторинга основных факторов, определяющих решение о поступлении в конкретное образовательное учреждение.

Ключевые слова: предпочтения абитуриентов, факторы выбора, специальности, трудоустройство.

Teplov Evgeniy Valeryevich, Filinova Irina Mikhaylovna (Tver Cooperative Technical School)

Factors of choosing educational institution by an applicant

The article is devoted to applicants' preferences in the choice of secondary vocational educational institution. The results and analysis of monitoring data regarding main factors determinative for applicants' decision of entering particular educational institution are given.

Keywords: applicants' preferences, choice factors, professions, employment.

E-mail: fim-05@mail.ru

Торосян Лия Давидовна

Электронно-методическое сопровождение самостоятельной работы бакалавров по профессионально ориентированному чтению

Рассматриваются понятие и сущность электронно-методического сопровождения самостоятельной работы бакалавров в процессе обучения их профессионально ориентированному чтению на иностранном языке, дается авторская трактовка данного понятия. Автором выделяются виды электронно-методического сопровождения, а также приводятся стратегии обучения иностранному языку, использование которых определяется в зависимости от реализуемых преподавателем задач.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, электронно-методическое сопровождение, самостоятельная работа, стратегия, профессионально ориентированное чтение.

Torosyan Liya Davidovna (Plekhanov Russian University of Economics, Moscow)

Computer assisted methodological support for Bachelors' independent work in vocationally-orientated reading

The article conveys the concept and essence of computer assisted methodological support for Bachelors' independent work in the process of vocationally-orientated reading in a foreign language, the author's interpretation of the given concept is represented. The author identifies types of computer-assisted methodological support and introduces foreign language learning strategies, the application of which is determined according to the tasks performed by a teacher.

Keywords: pedagogical support, computer-assisted methodological support, independent work, strategy, vocationally-orientated reading.

E-mail: liya-torosyan@yandex.ru

Щеглова Татьяна Михайловна

Проектная компетентность: сущность, структура, содержание

Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию. Проектный подход позволяет эффективно ориентировать учебную деятельность студентов на приобретение профессиональной компетентности, востребованной на рынке труда. В статье рассматриваются сущность, структура и содержание проектной компетентности будущих специалистов дизайна одежды.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, проектная компетентность, метод проектов, проектная деятельность, дизайн.

Shcheglova Tatyana Mikhaylovna (Stary Oskol Technical School of Technologies and Design)

Project competence: essence, structure, contents

The modernization of education and transition to competence-based education have determined wide and

comprehensive interest to projecting. Project approach allows to focus students' educational activity on acquisition of the professional competence with good job opportunities effectively. The article regards essence, structure and

contents of project competence of future clothes design specialists.

Keywords: vocational competence, project competence, project method, project activity, design.

E-mail: shchegltm@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ

Высшая аттестационная комиссия РФ утвердила систему критериев для включения изданий в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться четко сформулированными выводами, рекомендациями по внедрению результатов и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

Технические требования

1. Текст статьи высылается по электронной почте в форматах DOC или RTF редактора MS Word. Параметры страницы: левое поле – 3 см, правое поле – 1,5 см, верхнее и нижнее поле – 2 см. Шрифт документа – Times New Roman. Размер шрифта (кегель) – 14. Междустрочный интервал – 1,5.
2. Объем статьи должен быть не менее 5 и не более 16 страниц машинописного текста.
3. Отдельные элементы текста могут содержать курсивное, полужирное выделение.
4. Рисунки, диаграммы, схемы необходимо продублировать в виде отдельных графических файлов (в формате TIFF или JPG).
5. Статья в журнале может сопровождаться цифровыми фотографиями (от 600 dpi) и, при необходимости, иллюстрациями к публикации.

Порядок оформления статей

- фамилия, имя и отчество (полностью) автора (на русском и английском языках);
- место работы автора (полное название образовательного (научного) учреждения), должность, ученое звание и степень (если есть), контактный телефон (факс), адрес электронной почты, почтовый адрес (домашний и рабочий) с индексом (отметив адрес, по которому автор предпочитает получить экземпляр журнала);
- название статьи (5–7 слов) на русском и английском языках;
- текст статьи на русском языке, оформленный в соответствии с техническими требованиями;
- библиография (литература), содержащая только публикации, цитируемые в тексте статьи;
- аннотация статьи (не более 450 знаков) с обоснованием новизны и результатов исследования, методов, использованных при его проведении, на русском и английском языках;
- ключевые слова (5–6) на русском и английском языках.

Отдельным файлом высылается рецензия, данная на статью кандидатом или доктором наук, компетентным в соответствующей отрасли науки, содержащая оценку актуальности, степени детализации изложения и разработанности проблемы, новизны и методической ценности представленного материала, логики изложения и структурированности статьи, а также рекомендацию по ее публикации.

Редактор М.Ю. Гастева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74

Подписано в печать 25.09.2013. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 9,0 печ. л. Уч.-изд. л. 8,37.

Отпечатано в ООО «Типография Оптима».
Адрес: 107113, Москва, Сокольническая пл., д. № 4а, оф. 309.

Заказ ____