

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ИЮНЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ****П.Ф. Анисимов**, проректор Российского государственного геологоразведочного университета, доктор экон. наук, профессор**О.И. Воленко**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук**В.М. Демин**, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор**В.М. Жураковский**, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор**Е.Г. Замолоцких**, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. наук, профессор**А.И. Иванов**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук**В.Ф. Кривошеев**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук**Е.А. Леванова**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук**Г.П. Новикова**, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук**А.Н. Роцин**, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии образования, канд. пед. наук**В.В. Рябов**, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор**С.Ю. Сенатор**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук**Г.П. Скамницкая**, профессор, доктор пед. наук**С.Н. Толстикова**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. наук**Ю.В. Шаронин**, зам. директора Института текстильной и легкой промышленности Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень рецензируемых научных изданий, который вступил в силу с 01.12.2015 г. (письмо Минобрнауки РФ от 01.12.2015 № 13-6518 «О перечне рецензируемых изданий», сайт ВАК: <http://www.vak.ed.gov.ru/>).
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

Научно-исследовательская работа	
Психолого-педагогические аспекты социализации студентов колледжа – Т.К. Габидулин	3
Научные предпосылки категориального обоснования гендерного подхода в образовании – Е.Э. Шишлова	7
Представления студентов больших и малых городов России о работе и жизненном пути – Н.Л. Лукина	10
Качество образования	
Методическое обеспечение дисциплины в системе внутренней гарантии качества – Г.В. Зыкова, А.С. Попов	14
Учебный процесс	
Интерактивные технологии как основа формирования профессиональной компетенции выпускника колледжа – Н.А. Туралина, Л.М. Курганская, И.Ф. Заманова, Г.Н. Тутаева	18
Иноязычное образование	
О критериях оценки языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций при обучении иностранному языку – Н.Н. Дианина	22
Научно-методическая работа	
Теоретические и методические основы проектирования системы развивающих уроков – И.В. Гордиенко	27
Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова – Е.Н. Леонович, В.А. Амусина	31
Модель формирования гражданской компетентности учащейся молодежи – Т.Е. Шепелева	34
Профессиональные задачи будущих мастеров производственного обучения как средство согласования образовательного и профессионального стандартов – И.А. Дегтярева	39
Ведущие направления в педагогическом сопровождении студентов – О.В. Якимов	45
Категория художественного стиля как системообразующий фактор знаний будущих педагогов-музыкантов – Г.Л. Князева, И.А. Белоконь	48
Познакомьтесь	
Тихвинскому медицинскому колледжу – 55 лет	
Вехи истории – Т.Н. Калинина	52
Школа педагога	
Подготовка преподавателя к духовно-нравственному воспитанию студентов – Т.Г. Русакова, И.В. Гармаза	55
Инструментальная модель курсов повышения квалификации учителей – Г.А. Монахова, Н.В. Монахов, И.А. Кузнецов	60
Аннотации	64

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Т.К. Габидулин, преподаватель
Бузулукского филиала Финансового
университета при Правительстве
Российской Федерации
(Оренбургская обл.)*

В условиях быстро меняющейся инновационной экономики грамотный и успешный работодатель в большой степени заинтересован в наличии у специалиста не только знаний, умений, навыков для высокопрофессионального выполнения конкретного вида работ, но и общекультурных и профессиональных компетенций, которые характеризуют способности личности к эффективной реализации своего потенциала в соответствии с должностными требованиями, предъявляемыми специалисту в рамках его квалификации.

Область финансов и экономики, представленная разнообразными видами профессиональной деятельности, предполагает наличие у выпускников экономического колледжа тех эталонных качеств современного специалиста (профессионализм, социальный интеллект, социальная ответственность, профессиональная честь, достоинство, самореализация), которые в своем большинстве обуславливают их социальные, профессиональные и личностные позиции. Обретение студентом, только вступающим в трудовую деятельность и социальные отношения с будущими коллегами и работодателями, такой гармонии поможет обеспечить ему тот необходимый уровень социализации, который эффективно содействует достижению конструктивной включенности в активную профессиональную подготовку.

В социальном контексте социализацию студентов колледжа можно охарактеризовать как процесс развития способностей максималь-

но эффективно реализовывать собственные индивидуально-личностные характеристики в процессе конструктивного взаимодействия с будущим профессиональным сообществом. Мы обращаем внимание на эту социальную сторону компетентности личности, так как она подчеркивает соответствие поведения и деятельности субъекта правилам межличностного взаимодействия в определенной социальной группе, а также требованиям всего общества в целом.

Социализация как многогранная сторона существования человека и специалиста отражается во всех жизненных реалиях, проявляясь в различных связях и выступая в различных качествах. Несомненным остается тот факт, что социальное явление возникло с появлением первых людей на Земле. Накапливая богатый опыт межличностного взаимодействия, формируя и развивая умственные и нравственные качества, человечество эволюционировало от первобытных общин до современной семьи, являющейся первым социальным пространством человека. Именно с семьи и до безграничных связей с различными индивидами и группами выстраивается цепочка социальных контактов.

Многообразие социальных отношений оказывает значительное влияние на содержание, уровень и усвоение индивидом социального опыта, который в свою очередь не формируется без проявления активности в обществе. Внешне направленная активность – это демонстрация внутренней активности, включающей в себя постановку задачи, выбор цели, саморегуляцию,

осмысление ситуации, самооценку, формирование установок, отношения к окружающим, прогноз и оценку их поведения и мотивации, эмпатию, мысленное проигрывание предстоящей ситуации общения, совместной деятельности и ее результатов [6, с. 6].

Таким образом, социализация как основополагающий базис социальной активности подразумевает наличие у взаимодействующих людей (студентов) знаний и подготовленности в области межличностной коммуникации.

Современный студент колледжа – это общественный человек, являющийся элементом каких-либо социальных сфер, которые и составляют общество (семья, студенческий коллектив, профессиональный коллектив, город, страна и т.д.). Однако не следует забывать о том, что именно в социальных отношениях формируется индивидуальность студента, приобретаются навыки для самостоятельных рассуждений и действий. Самосознание, самоидентификация, осознание собственного «Я» осуществляется в процессе становления личности в обществе, в результате чего мы учимся воспринимать самих себя и окружающий нас мир. Этот мир является собой знания, которые студент получает в ходе осмысления через призму происходящего. Таким образом он получает план взаимодействий с внешним миром, построения деятельности в обществе и межличностных отношений.

Социализация, являющаяся своеобразным мостиком при межличностных контактах, каналом, по которому проходит различная информация, способная изменять ценностные установки и влиять на психологию отношений, напрямую связана со становлением студента как личности. Взаимодействие индивидуумов помогает установить связь между этими мирами – миром личного, миром общественного и миром другого [5, с. 40].

Здесь можно предположить, что активное включение студента в различные виды деятельности (преимущественно практические) позволит ускорить процесс его социализации. В данном случае интересна идея о полиролевой структуре личности, формирование которой происходит на основе принадлежности к различным группам, так называемой полигрупповой принадлежности. Человека формируют значимые для него роли в ситуациях социального взаи-

модействия, возможность в различных группах проявлять различные особенности своего «Я». Эта множественность проявлений расширяет его возможности, усиливает потенциал, обеспечивает органическую взаимосвязь с социумом [7, с.182].

В поиске множественных ролей необязательно углубляться в различные жизненные ситуации: проигрывать роли можно и искусственно, например, в различного рода театральных постановках, позволяющих впоследствии экстраполировать знания в реальную жизнь.

Социализация направлена на другого, воздействует на него, побуждает к действию, вызывает ответную реакцию не только в виде внешней формы (голос, жесты, мимика и т.д.), но и внутренней (эмоции, чувства, переживания).

С данным утверждением можно согласиться, но можно и привнести в него дополнительный смысл: множественность профессиональных ситуаций нельзя предугадать и заранее подготовиться к будущим действиям или разговору. Поэтому помимо сложившихся навыков имеет место акт творения при взаимодействии. О творческом начале человека *Н.А. Бердяев* говорит следующее: «Человек есть ... не только существо социальное, не только существо, больное от конфликта сознания с бессознательным, но человек есть прежде всего существо творческое» [3, с. 61].

Несомненно, что творческий подход в системе взаимоотношений основывается на имеющихся у молодого человека знаниях и образах, заложенных в детском возрасте. Постигая пространство новых отношений путем логического мышления, студент созидает новое, опираясь на старое, на ранее познанное и осознанное. В интерпретацию логического вывода происходящего включается интеллектуальная система. При этом интеллектуальные способности студента являются неоднородными и наполненными обширными и разнообразными пластами человеческой культуры.

Говоря об интеллекте, нельзя не вспомнить о когнитивном направлении в теории личности, ставящем во главу угла влияние мыслительных и интеллектуальных процессов на социальные взаимодействия. *Дж. Келли* считал, что роль человека определяется как «форма поведения, которая логически вытекает из того факта, что человек

понимает, как мыслят другие люди, связанные с ним в его деятельности» [см. 10, с. 97–98].

Когнитивная сторона личности переходит в социально-когнитивную, которую, по мнению А. Бандуры, следует понимать в терминах непрерывного взаимодействия между факторами поведенческими, когнитивными и средовыми [см. 9, с. 373]. Таким образом, вероятно, что поведение человека и взаимоотношения в профессиональном обществе предопределяются осознанием происходящего, сопоставлением определенных событий, перетекающих в будущие производственные отношения к различным объектам и явлениям.

Социализация выступает как посредник гармоничных, сбалансированных взаимоотношений при изменяющихся условиях жизнедеятельности и социальной среды, выступает компонентом социальной активности студента – будущего специалиста. Социальная активность, являясь осознанной и направленной, осуществляется с целью усвоения новых норм и ценностей. При этом происходит кардинальная психологическая перестройка системы ценностей студента, его взглядов, поведения и убеждений. С проявлением активности студент получает возможность не только раскрывать себя, свое отношение к другим членам профессионального коллектива, к их деятельности, но и быть участником социальных явлений и процессов. При социальной активности необходимо понять важное и существенное: люди – это живые души, клетки общественной ткани, а не внешние формы, за которыми может быть скрыто какое угодно содержание или полное отсутствие всякого содержания [2, с. 224].

Одной из трудностей вхождения студента в другое психологическое (профессиональное) пространство является социальное неравенство – характеристика относительно устойчивой и длительно существующей социальной структуры, определяющей жизнь конкретного индивида и подразумевающей такую расстановку жизненных условий, в результате которой люди оказываются в лучшем или худшем положении [4, с. 22].

Такой переходный этап характерен для будущих студентов, покидающих домашнее пространство, в котором они имели контроль, установившиеся отношения, свободу действий. Окончание школы и выход в самостоятельную жизнь

раскрывает огромные возможности для применения своих сил и способностей. Адаптироваться в новом, сложном мире можно при условии адекватной интерпретации наблюдаемых фактов, явлений, так как без этого легко потерять смысл как происходящего, так и своего места в нем [1, с. 72]. Начиная вести самостоятельную жизнь, юноша или девушка приобретают статус взрослого человека. Однако должного опыта функционирования в обществе взрослых еще нет. Как правило, молодые люди пытаются подчеркнуть свою самостоятельность при принятии решений (не всегда оправданных), нередко получая в свой адрес критику и ограничение самостоятельности от старшего поколения. В данный возрастной период конструктивное отношение не только к себе, но и к окружающим способствует благоприятному развитию социальной компетентности в ситуативном и межличностном контексте.

Вхождение студента в новое «взрослое» общество посредством социализации расширяет границы знакомств, давая предпосылки развитию дружеских отношений. Друзья являются основными представителями нового мира – студенческого. Дружба образуется в процессе учебной и внеучебной (производственной, общественно полезной) деятельности, различных студенческих мероприятий, тем самым значительно уравнивая социальное положение студентов и расширяя границы общения. Теплота, заботливость и отзывчивость друзей сочетается со строгостью и критичностью в различных вопросах. В отношении друзей, как правило, не осуществляются те поступки, которые могли бы иметь драматичные последствия, тем самым поведение и общение ставится под усиленный контроль сознания. Можно предположить, что развитая сеть дружеских отношений будет способствовать формированию навыков социального развития студента, формируя их гибкими и совершенными.

Любая деятельность студента осуществляется с опорой на пространственно-временные отношения: прошлые, настоящие и будущие. Моделирование поведения происходит на основе развитой рефлексии, т.е. деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов и раскрывающей особенности духовного мира человека. Рефлексия позво-

ляет человеку выработать различные социальные установки: проявление интереса к процессу общения, тактичность, уважительное отношение к собеседнику и его взглядам. Рефлексия помогает понять механизмы, отвечающие за осознание человеком той реальности, в которой он осуществляет межличностное взаимодействие, а также сущность ситуационных факторов, обуславливающих эти процессы. Другими словами, идет развитие социальной компетентности, развитие личностного новообразования, формирующегося в процессе социализации личности. Только благодаря рефлексии сознание и может существовать; грубые нарушения интеллекта неизбежно приводят к распаду сознательного процесса [8, с. 109].

Исходя из сказанного, мы делаем вывод, что социализация должна быть обращена на внутренний мир студента, который так или иначе передает свое настроение, свои желания, намерения посредством внешних проявлений. То есть внешнее проявление статических и динамических движений со стороны одного студента воспринимается другим как внешние конструкции, через которые осуществляется проекция на личностные особенности. Студент как человек не должен восприниматься некой пустой оболочкой: необходимо проникать в его сущность, быть внимательным по отношению к нему и его действиям, сопереживать ему.

Таким образом, в общем виде социализация студента – это процесс его приготовления к профессиональной деятельности в значимых социальных пространствах, отражающий степень самоопределения и самоактуализации студента и формирующий способность осуществлять профессиональную деятельность в органичном единстве с развитием социального интеллекта и совершенствованием умений и навыков социального взаимодействия.

В связи с этим нами определены следующие содержательные компоненты социализации, обуславливающие ее полноту и адекватность конкретной личности студента колледжа:

- *ценностно-мотивационный* (социальная ответственность, интерес к выбранной профессии, доминирование социально-ценностных мотивов в процессе жизнедеятельности и взаимодействия с другими людьми, стремление к самообразованию,

саморазвитию, самореализации в обществе);

- *когнитивно-содержательный* (социальный интеллект, профессиональное мышление, знания, необходимые в профессиональной деятельности, знания особенностей делового общения и способов преодоления конфликтных ситуаций);
- *коммуникационно-деятельностный* (социальная активность, умение осуществлять коммуникативное взаимодействие с партнерами, владение вербальными и невербальными средствами общения, направленность на межличностное общение, готовность к общению, ориентированность на диалог и сотрудничество, эмпатию, управление своими эмоциями, самоанализ, рефлексия результатов своей деятельности).

Планомерное и целенаправленное формирование данных составляющих поможет студенту – будущему специалисту утвердиться в мысли, что человеческая деятельность характеризуется разнообразием жизненных приоритетов, условий, ситуаций, что обогатит опыт регулирования его взаимоотношений с окружающей социальной средой.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
2. *Белова Г.М.* Методика конструирования тестов для диагностики профессиональных компетенций обучающихся в системе «колледж–вуз» агропромышленного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011.
3. *Бердяев Н.А.* Избранные труды / сост., авт. коммент. Т.А. Филлипова, П.Н. Баратов, авт. вступ. ст. Т.А. Филлипова. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010.
4. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Кн. дом «Университет», 2000.
5. *Герцен С.М.* Динамика ценностных ориентаций молодежи в изменяющейся России (межпоколенный подход): автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2012.
6. *Ежова Н.Н.* Научись общаться!: коммуникативные тренинги. 6-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2009.

7. Киселев Ю.А. Влияние спорта на формирование личности. М.: Знание, 1981.
8. Кравченко А.И. Общая социология. М.: Юнити, 2001.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2002.
10. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе. Теория и методика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. А.В. Мудрика. М.: Академия, 2004.

НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО ОБОСНОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

*Е.Э. Шишлова, доцент
Московского государственного
института международных отношений
МИД России, канд. пед. наук*

Научное обоснование категории гендера и гендерного подхода происходило в западной гуманитарной науке на междисциплинарном уровне, на стыке психологии, социологии и философии. Данные исследования послужили предпосылкой и источником становления педагогической теории гендерного подхода в образовании.

Современная система образования продолжает воспроизводить традиционные идеи о биологической детерминированности социальных ролей мужчин и женщин, которые создавались философскими теориями пола на протяжении прошлых веков [3]. Значимыми социально-психологическими теориями XX в., способными оказать влияние на категоризацию гендерного подхода в образовании, явились структурно-функциональная, конструктивистская и структурно-конструктивистская теории пола и гендера. Данные теории по-разному оценивали процессы гендерной социализации и гендерной идентификации, отражая тенденцию замены классического мышления современным и постсовременным. Классическая наука определяла гендерную социализацию как процесс усвоения социокультурных норм и заданных образцов гендерного поведения, а гендерную идентификацию как процесс осознания себя, связанный с социокультурными концептами женственности и мужественности [2]. Ведущим институтом ген-

дерной социализации и гендерной идентификации признавалось образование.

Структурно-функциональная теория *Т. Парсонса* [8] о разделении половых ролей играла ведущую роль в социальном и гуманитарном знании вплоть до 70-х годов XX в. В ее основе – традиционная теория гендерной социализации, оказавшая существенное влияние на современную педагогику и образование. Модель дифференциации половых ролей на экспрессивную и инструментальную соответствовала функциям женщины и мужчины в семье и по мере возрастания влияния данной теории была отнесена *Парсонсом* к обществу в целом. Экспрессивная функция, предполагающая терпение и мягкость, была нацелена на поддержание интеграции членов системы, а инструментальная функция, требующая жесткости и властности, обеспечивала, по мнению автора, отношения системы с внешним миром.

Подобная дифференциация ролей оценивалась как глубоко функциональная, необходимая для поддержания стабильности любой социальной системы и поэтому универсальная. Дифференциация ролей интерпретировалась *Парсонсом* как механизм подавления возможного разрушительного для семьи и общества соревнования между женщинами и мужчинами за власть и успех. Функциональное разделение

ролей *Парсонс* рассматривал как важный механизм социализации, как способ приобщения молодого поколения к обществу и культуре. Он считал, что четкие образцы инструментального лидерства освобождают юношей от ненужной и излишней эмоциональности. Ведущую роль в воспроизводстве поло-ролевых отношений он отводил семье и образованию как основным социальным институтам.

Структурно-функциональная теория *Парсонса* основывалась на теории *З. Фрейда* [9, с. 99–119] о биологической обусловленности универсальных психологических механизмов приобщения ребенка к обществу и культуре (Эдипов комплекс и табу инцеста). Несомненной заслугой *Фрейда* явилось введение в научный оборот понятий пола и сексуальности. Его теория о психосексуальном развитии индивида оказала значительное влияние на социальное и гуманитарное знание XX в. Дифференциация ролей во взрослом состоянии объяснялась ученым тем, что мальчики и девочки по-разному переживают в детском возрасте свою сексуальность.

Идентификация ребенка с родителем своего пола и любовь к родителю противоположного пола определяли психическое и социальное развитие мужчины и женщины. Природное сексуальное влечение, превращающееся в результате сублимации в творчество, рассматривалось как интегрирующая часть личности мужчины. Приниженный социальный статус женщин объяснялся переживанием ими своей анатомической неполноценности и чувством зависти к биологической полноценности мужчин.

В работах «Женственность», «Психология женщины» автор описывал черты «нормальной» женской психики, среди которых выделял предрасположенность к зависти, неспособность к творчеству, ограниченные социальные интересы, неразвитость чувства справедливости. Процесс социализации женщины он ограничил подготовкой ее к выполнению ролей матери, жены и хозяйки.

Структурно-функциональная теория описывала и объясняла социальные различия между мужчинами и женщинами как биологически детерминированные, обусловленные сексуальными бессознательными инстинктами.

Конструктивистская теория возникла как критика структурного функционализма, она смеща-

ла акценты со структурного уровня на микроуровень и повседневные взаимодействия (*А. Шулц, П. Бергер, Т. Лукман*). Социальная реальность рассматривалась учеными как одновременно объективная и субъективная: объективная, поскольку не зависела от индивидов, субъективная, поскольку постоянно создавалась индивидами в процессе межличностного взаимодействия. Авторы впервые обратили внимание на изучение гендерного порядка и правил коммуникации, действующих в публичной сфере, в общественных местах. Автор теории «драматургического интеракционизма» *И. Гоффман* [7] выявил аспект властного измерения этого уровня взаимодействия: нарушение гендерного порядка грозило индивиду санкциями, но в то же время оно способствовало возникновению новых социальных норм.

Данная теория основывалась на двух принципиальных положениях: с одной стороны, гендер конструируется посредством социализации, прежде всего институтами образования и семьи, с другой стороны, гендер конструируется и самими индивидами на уровне гендерной идентификации. Авторы доказывали, что индивиды выступают не пассивными объектами социализации, а субъектами присвоения социальных норм, соответствующих социокультурному конструкту пола.

Структурно-конструктивистская теория *П. Бурдьё и Э. Гидденса* [1, с. 40–80] указывала на механизмы реконструкции гендерных стереотипов, действующих на макро- и микроуровнях. Структурно-конструктивистская теория позволяла понять взаимообусловленность структурных условий и социальных действий, предпринимаемых активными индивидами. Исследователи интерпретировали индивида как «агента», действия которого не только воспроизводят общественный порядок и общественные структуры, но и изменяют их. В рамках объединительной парадигмы австрийский ученый *Р. Коннел* ввел понятие «гендерной композиции» [10], обозначившее подвижность взаимосвязи повседневных практик индивида и структурных условий, задающих отношения между полами.

Структурно-конструктивистская теория рассматривала процесс гендерной идентификации не только в контексте процесса гендерной социализации, но и как самостоятельное явление. Исследователи обращали внимание на возрастаю-

щую значимость индивидуального, субъективно-го уровня конструирования реальности. Субъект оказывался способным не только принимать или не принимать заданные образцы поведения и роли, но и сам создавать новые ценности и смыслы на уровне своей идентификации, часто изменяя имеющиеся традиционные образцы.

Классические теории пола и гендера признавали роль образования как важного института социализации личности, ее успешной адаптации в социуме. Современные теории гендерного подхода в образовании способны акцентировать внимание на его роли в процессах идентификации и самореализации индивида. В основе механизмов гендерной социализации и гендерной идентификации в образовании – структурно-конструктивистская теория. Гендерный подход не ограничивает возможности конструирования социального мира, профессионального и личностного выбора ни биологической, ни социальной детерминантами, отводя решающую роль в этих процессах самому индивиду, его субъективно-личностному потенциалу [5, с. 229–232].

Гендерный подход позволяет преодолеть воспроизводимые в системе образования стандарты традиционной культуры, которые становятся объективным препятствием для эффективной социализации и идентификации молодежи в меняющемся мире (О.В. Вашетина, О.А. Воронина, Е.Н. Каменская, С.Л. Рыков, Н.А. Шведова, Л.В. Штылева и др.). Гендерная идентичность признается одной из базовых характеристик личности, утверждающей ее тождественность и уникальность. «Особенностью гендерной идентичности является ее динамический, незавершенный характер, изменяемость на протяжении всей жизни, что повышает адаптивные возможности человека. Под влиянием новых культурных, духовных, экономических факторов происходит трансформация гендерной идентичности, меняются ценностно-смысловые установки, личность вынуждена выбирать новые социальные роли и ориентиры» [6, с. 209].

Основатель теории постиндустриального общества А. Тоффлер считает, что современная школа в индустриальных обществах «направлена на подготовку Индустриальных Людей – людей, экипированных для выживания в системе, которая перестает существовать раньше, чем они» [4, с. 325]. Кризис образования, по мнению

автора, становится перманентным состоянием. Между тем сфера образования приобретает особую значимость в период перехода к постиндустриальному обществу, основанному на ценностях знания и информации. Гендерный подход в образовании может служить фактором его модернизации на основе принципов гуманизации и демократизации.

Рассмотренные социально-психологические теории позволили определить сущность гендерного подхода в образовании, который раскрывает механизмы взаимодействия структурного и индивидуального уровней конструирования социальной реальности.

Литература

1. Гидденс Э. Элементы теории структурации // Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. Новосибирск: НГУ, 1995.
2. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования. 2000. № 11.
3. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. 2001. № 7.
4. Тоффлер А. Футурошок. СПб.: Лань, 1997.
5. Шишлова Е.Э. Гендерный подход в образовании // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы науч. конф. (Москва, 15–16 ноября 2013 г.): в 2 ч. / отв. ред. Е.В. Воевода. М.: МГИМО-Университет, 2014. Ч.1.
6. Шишлова Е.Э. Трансформация гендерной идентичности: социально-психологический аспект // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 1 (22).
7. Goffman E. Gender Display // Studies in the Anthropology of Visual Communication. 1976. Vol. 3.
8. Parsons T., Bales R. Family, Socialization and Interaction Process. New York: Free Press, 1955.
9. Freud S. 1933/1964. Femininity / New introductory lectures on psychoanalysis. New York: Norton.
10. Connell R.W. Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press, 1987.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ БОЛЬШИХ И МАЛЫХ ГОРОДОВ РОССИИ О РАБОТЕ И ЖИЗНЕННОМ ПУТИ

Н.Л. Лукина

(Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет)

Исследования психологических и социальных проблем города и городской среды описаны в работах многих авторов (Г.М. Андреева, А.В. Баранов, Е.А. Власова, Ж.Д. Ефремова, А. Камбье, Г.З. Колганов, К. Линч, С. Милграм, Е.А. Соловьева, Х.Э. Штейнбах, В.В. Яновский и др.).

Наше исследование посвящено изучению установок, связанных с выбором студентами места работы и проживания. Его актуальность определяется региональным характером изучения данной проблемы.

Участники исследования – студенты первокурсники. Состав выборки – 341 человек:

- 292 студента колледжей и техникума Санкт-Петербурга и Балахны;
- 49 студентов вуза Санкт-Петербурга.

При проведении исследования был применен «метод незавершенных предложений» (в его основе лежит положение о том, что, отвечая на исходный неопределенный стимул, индивид дает информацию, касающуюся его собственной личности), а также опросник «Идеальный город для работы и проживания» – модификация методики Мари-Лан Филонэ. В число исследуемых параметров входят признаки, характеризующие большой и малый город. Для обработки данных использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты эмпирического исследования

1. Для определения предпочтения в вопросах проживания и дальнейшего трудоустройства респонденты завершали предложения: *Жить (работать) в большом (малом) городе – это...*

Суждения условно разделили на два типа – оценочные (*хорошо, плохо*) и описательные (*достичь задуманного, узнавать что-то новое* и др.). Доля оценочных суждений – 87% при исследовании вопроса о городе проживания и 72% – о

предпочтительном месте работы. Более 86% респондентов считают, что трудиться перспективнее в большом городе. В качестве аргументов приводятся «высокая заработная плата», «много вакансий», «престиж» и др.

Аналогичная ситуация при исследовании вопроса о проживании в большом городе. Более 67% респондентов отзываются о такой перспективе положительно: «много возможностей», «жизнь в цивилизации» и т.п.

Иная ситуация складывается в отношении к малому городу. Мнение балахнинцев о желании проживать в небольшом поселении разделилось поровну. В то же время 57% петербуржцев высказали положительное мнение о перспективах жизни в малом городе: «спокойствие», «экологическая безопасность», «много знакомых» и др.

Можно предположить, что, обладая информацией из СМИ и свободно перемещаясь, молодые люди хорошо информированы о жизни и перспективах трудоустройства в своем городе и за его пределами. При этом респонденты С.-Петербурга, утверждая, что работать и жить хорошо в большом городе, допускают возможность проживания и в малом населенном пункте. В то же время балахнинцы хотели бы жить и работать только в большом городе. Таким образом, согласимся с мнением А.В. Баранова о том, что молодой человек уже в подростковом возрасте способен задумываться о перестройке своей среды обитания и сфер повседневной жизни, подстраиваясь под ритмы жизни города [1].

2. Респондентами также ранжировались признаки «идеального города». Результаты исследования представлены в таблице 1.

Отметим, что параметры малого города более привлекательны для проживания респондентов и в женской, и в мужской выборках. Полученные данные соответствуют результатам исследова-

Таблица 1

Ранговое распределение признаков женской и мужской выборок

№ п/п	Признаки «идеального города»	Девушки						t-кр. Стьюдента	Юноши						t-кр. Стьюдента
		СПб. (38 чел.)			Балахна (36 чел.)				СПб. (104 чел.)			Балахна (114 чел.)			
		Ранг	Mean	δ^2	Ранг	Mean	δ^2		Ранг	Mean	δ^2	Ранг	Mean	δ^2	
1	Чистый воздух	1	4,03	0,074	1	2,64	0,000	–	1	4,32	0,119	1	3,26	0,054	–
2	Безопасность	2	5,24	0,221	2	5,19	0,204	–	2	5,39	0,204	2	5,29	0,178	–
3	<i>Культурный центр</i>	3	5,47	0,258	8	7,75	0,782	2,24*	4	5,82	0,244	7	7,56	0,404	2,16*
4	Наличие зелени	4	6,34	0,424	6	6,94	0,519	–	3	5,59	0,222	3	5,93	0,233	–
5	<i>Возможность приобретения товаров и услуг</i>	5	6,44	0,446	11	8,92	1,17	1,99*	10	8,19	0,528	8	7,57	0,406	–
6	Приветливость жителей	6	7,11	0,589	3	5,36	0,230	2,01*	7	7,07	0,381	6	6,96	0,336	–
7	Взаимопомощь	7	7,21	0,628	10	7,92	0,833	–	5	6,98	0,371	4	6,35	0,273	–
8	<i>Социальная активность</i>	8	7,29	0,652	7	7,25	0,639	–	12	9,69	0,766	10	7,55	0,403	1,97*
9	<i>Оживленные улицы</i>	9	7,47	0,700	4	5,83	0,313	–	11	8,21	0,531	9	7,51	0,398	–
10	Тишина, покой	10	7,53	0,717	9	7,81	0,801	–	6	7,05	0,378	5	6,89	0,328	–
11	<i>Наличие производства</i>	11	8,10	0,884	5	5,98	0,342	1,98*	8	7,28	0,406	12	9,27	0,635	1,99*
12	<i>Архитектурное наследие</i>	12	8,18	0,909	12	9,17	1,264	–	9	7,73	0,465	13	9,94	0,739	2,02*
13	Минимум движения транспорта	13	10,11	1,615	13	9,5	1,392	–	13	9,92	0,806	11	8,31	0,499	–

Условные обозначения:

статистически значимые различия: * – $p \leq 0,05$;

признаки, выделенные курсивом, характеризуют большой город, иные – малый.

ния Е.А. Соловьевой [2, с. 176–180; 3, с. 157–160] и подтверждают факт естественного желания находиться в экологически чистой и безопасной среде. Однако статистически значимые различия выявили несоответствие образа жизни жителей большого и малого городов. Для студентов колледжей мегаполиса более привлекательны культурный аспект жизни и возможность получения благ от приобретения и потребления товаров и услуг. Однако респондентки малого

поселения в первую очередь задумываются о будущем месте работы, осознавая сложности трудоустройства в родном городе.

Культурная жизнь и архитектурное достояние – важные аспекты для юношей С.-Петербурга, так как они с детства связаны с широким спектром духовного и архитектурного наследия своего города. В то же время малая значимость данного параметра для общей мужской выборки может свидетельствовать о большей важности

экономических показателей города перед эстетическими. В отличие от женской выборки, наличие производства рядом с местом проживания более значимо для юношей С.-Петербурга. Но низкое ранговое значение параметра может указывать на готовность молодых людей к проживанию и работе в разных районах одного города либо к работе в одном городе, а проживанию в другом.

Результаты исследования по изучаемой проблеме групп студентов средних и высших учебных заведений представлены в таблице 2.

На основании статистически значимых различий делаем следующие выводы.

1. Наибольшая разница в предпочтениях выбора параметров «идеального города» выявлена между студентами Балахны и респондентами

Таблица 2

Ранговое распределение признаков «идеального города» общей выборки

№ п/п	Признаки «идеального города»	Студенты СПб. (142 чел.)			Студенты Балахны (150 чел.)			Студенты СПБГАСУ (49 чел.)			t-критерий Стьюдента		
		Ранг	Mean	δ^2	Ранг	Mean	δ^2	Ранг	Mean	δ^2	СПб./ Бал.	СПб. / СПБГАСУ	Бал. / СПБГАСУ
1	Чистый воздух	1	4,24	0,092	1	3,11	0,042	1,5	5,44	0,221	-	-	-
2	Безопасность	2	5,35	0,157	2	5,27	0,145	3,5	5,73	0,262	-	-	-
3	Культурный центр	3	5,73	0,183	9	7,61	0,328	3,5	5,73	0,262	2,63**	-	2,44*
4	Наличие зелени	4	5,79	0,187	3	6,17	0,208	1,5	5,44	0,221	-	-	-
5	Взаимопомощь	5	7,04	0,289	5	6,73	0,251	6	7,29	0,544	-	-	-
6	Приветливость жителей	6	7,08	0,293	4	6,58	0,239	5	6,44	0,378	-	-	-
7	Тишина, покой	7	7,18	0,302	7	7,16	0,288	12	9,92	1,247	-	2,21*	2,23*
8	Наличие производства	8	7,50	0,333	11	8,48	0,416	9	7,79	0,656	-	-	-
9	Возможность приобретения товаров и услуг	9	7,72	0,355	10	7,89	0,356	8	7,42	0,571	-	-	-
10	Архитектурное наследие	10	7,85	0,368	13	9,76	0,561	7	7,38	0,562	1,98*	-	2,25*
11	Оживленные улицы	11	8,01	0,384	6	7,11	0,283	13	10,27	1,364	-	-	2,47*
12	Социальная активность	12	9,05	0,501	8	7,48	0,317	10	8,81	0,916	-	-	-
13	Минимум движения транспорта	13	9,97	0,616	12	8,60	0,428	14	10,67	1,500	-	-	-
14	Толерантность	-	-	-	-	-	-	11	9,60	1,148	-	-	-

Условные обозначения:

статистически значимые различия: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

вуза. Различия определены в отношении признаков большого города «культурный центр» и «архитектурное наследие», более привлекательных для студентов, обучающихся в С.-Петербурге. Таким образом, предположим, что, попадая в иную среду обитания, молодые люди способны подстраиваться под параметры окружающей их действительности.

2. Наименьшая разница в предпочтениях выявлена между студентами колледжей С.-Петербурга и респондентами вуза. Статистически значимые различия определены в отношении признака малого города «тишина, покой», которых часто не хватает жителям больших городов из-за динамичных условий существования и редких минут отдыха.

Таким образом, все респонденты ориентируются на экологически чистый, зеленый, безопасный город. При этом *студенты колледжей мегаполиса* рассчитывают на взаимопомощь близких людей и возможность проживания вблизи культурного центра; *студенты средних учебных заведений Балахны* хотят проживать и работать с приветливыми людьми, готовыми к взаимопомощи; *студенты вузов* ориентируются на приветливость людей и возможность проживания вблизи культурного центра.

Результаты исследования говорят о направленности студентов на параметры малого города. Однако жители С.-Петербурга выделяют в качестве важного признака идеального города «культурный центр» – параметр большого города, способный оказать влияние на кругозор и ценностные ориентации. Таким образом, отсутствие существенных различий при выборе среды для проживания и работы студентами, обучающимися и проживающими в разных городах, свидетельствует о сходных представлениях молодежи по вопросам экологии, безопасности и отношении друг к другу. Однако различные экономические и социальные параметры заставляют молодых людей уже на начальном этапе профессионального самоопределения на них ориентироваться.

Литература

1. Баранов А.В. Социально-демографическое развитие крупного города. М., 1981.
2. Соловьева Е.А. Исследование отношений к городской среде начинающих архитекторов // Вестник гражданских инженеров. 2012. № 3.
3. Соловьева Е.А. Исследование психологических факторов освоенности и привлекательности городской среды // Вестник гражданских инженеров. 2010. № 3.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕЙ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА

*Г.В. Зыкова, доцент, канд. пед. наук,
А.С. Попов, ст. преподаватель,
канд. пед. наук
(Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) Оренбургского
государственного университета)*

В настоящее время в образовательных учреждениях Российской Федерации активизировалась работа по созданию систем качества на основе международных и государственных стандартов ИСО серии 9000, а также стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве (ENQA). Гарантия качества реализуемых учебных программ должна включать разработку и публикацию запланированных результатов обучения, доступность соответствующих ресурсов обучения, мониторинг успеваемости и достижений студентов.

Основные процессы системы качества образовательного учреждения обеспечиваются составленной в соответствии с определенными требованиями документацией по учебно-методической деятельности участников образовательного процесса. Это основная профессиональная образовательная программа, учебный план специальности, рабочие программы дисциплин учебного плана, разработанные на основе ФГОС СПО, фонд контрольных (тестовых) заданий по оценке качества подготовки будущего специалиста, программы практик, учебно-методические комплексы учебных дисциплин.

В свою очередь учебно-методические комплексы учебных дисциплин включают составленные на основе ФГОС СПО, учебного плана специальности и рабочей программы:

- конспекты или тезисы лекций;
- список вопросов и литературных источников для самостоятельного изучения;
- методические разработки практических занятий, соответствующих определенным требованиям (тема, цель занятия, список вопросов, подлежащих рассмотрению, литературные источники по теме занятия, конкретные задания, задачи, предусмотренные для самостоятельного решения, методические рекомендации и др.);
- комплексы лабораторных работ для лабораторно-практических занятий;
- программное обеспечение дисциплины (наглядные пособия, лабораторное оборудование, мультимедийная техника, компьютерные программы и т.п.);
- открытый (общедоступный) список вопросов для итоговых и промежуточных аттестаций.

Практика показывает, что эффективным инструментом управления качеством подготовки является методическое обеспечение учебного процесса, представляющее собой совокупность средств и правил, выбор которых позволяет студенту решать поставленные перед ними задачи.

Согласно ФГОС СПО объектами профессиональной деятельности выпускников является в том числе «...математическое, информацион-

ное, правовое обеспечение компьютерных систем...» [1]. В связи с этим проблема управления качеством подготовленности студентов специальности «Программирование в компьютерных системах» стала крайне актуальной.

Образовательная организация имеет право на определение содержания вариативной части объема учебной нагрузки (примерно 30%), дающее возможность расширения и углубления подготовки, освоения дополнительных компетенций, получения знаний и формирования умений, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с его планами по продолжению образования.

Среди дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей вариативной части, определяемых образовательным учреждением, значимое место занимает дисциплина «Теоретические основы информатики», изучение которой целесообразно после или наряду с изучением дисциплин математического и общего естественно-научного цикла «ЕН.01 Элементы высшей математики», «ЕН.02 Элементы математической логики» и «ЕН.03 Теория вероятностей и математическая статистика».

В процессе освоения дисциплины «Теоретические основы информатики» при подготовке будущих техников-программистов предполагается изучение четырех разделов.

Первый раздел «Информатика, ее аспекты и место в системе наук» раскрывает структуру научного направления информатики, ее становление в сложившейся системе наук. Особое внимание уделяется проблемам информационной безопасности. Рассматриваются социальные, этические и философские аспекты информатики.

Второй раздел «Общие сведения об информации» позволяет раскрыть подходы к определению понятия информации, ее основные свойства, формы представления информации и информационные процессы. Рассматриваются понятия «энтропия» как мера неопределенности и «условная энтропия», базирующиеся на основах теории вероятностей. Раскрываются алфавитный и объемный подходы к измерению информации.

Третий раздел «Кодирование информации и теории Шеннона», в котором рассматриваются разработка принципов наиболее экономичного кодирования информации, согласование параметров передаваемой информации с особенностями канала связи, разработка приемов, обеспечивающих надежность передачи информации по каналам связи при отсутствии потерь информации. В рамках данных вопросов осуществляется математическая постановка задачи кодирования информации. Раскрываются несколько вариантов кодирования информации в зависимости от длительности элементарных сигналов, в том числе префиксные коды, код Хаффмана, байтовый код, код Морзе, блочное двоичное кодирование и бинарные коды, среди которых двоичный код, код Грея и код Хэмминга.

Четвертый раздел «Представление и обработка чисел в компьютере» включает изучение понятий, связанных с системами счисления. Рассматриваются принципы перевода чисел между различными системами счисления и арифметические операции в них.

Процесс теоретического обучения в современной системе среднего профессионального образования включает два основных направления: аудиторная работа (лекционные, практические, лабораторные занятия) и самостоятельная подготовка. Качество изучения дисциплин напрямую зависит от методического обеспечения всех форм обучения – учебных и учебно-методических пособий, методических разработок и рекомендаций, электронных образовательных ресурсов и т.п.

Практическая часть изучения дисциплины «Теоретические основы информатики» предполагает выполнение студентами четырех лабораторно-практических работ.

Лабораторная работа «Правовые аспекты информационной безопасности» содержит задания по решению ситуационных задач, позволяющих закрепить знания и навыки практического использования основных нормативных документов Российской Федерации, регламентирующих правовые отношения в сфере информатики.

Целью выполнения лабораторно-практической работы «Информация» является практи-

ческое применение основных законов теории информации. В процессе выполнения заданий студентам необходимо выполнить большой объем практических задач.

Выполнение лабораторно-практической работы «Системы счисления» позволяет закрепить навыки работы с числами, представленными в различных системах счета, и подготавливает студентов к выполнению последней работы «Кодирование информации», в состав которой входят задания разных уровней сложности.

Самостоятельная работа студентов в рамках дисциплины «Теоретические основы информатики» обеспечивается выполнением двух домашних контрольных работ. Контрольная работа «Информация» включает двенадцать задач на темы:

- «Вероятностный подход к измерению информации»;
- «Алфавитный подход к измерению информации»;
- «Кодирование числовой информации»;
- «Кодирование текстовой информации»;
- «Кодирование графической информации».

Основными средствами методического обеспечения качества изучения данной дисциплины являются следующие материалы.

1. Учебное пособие «Теоретические основы информатики», которое включает теоретический материал, обеспечивающий занятия лекционного типа и самостоятельное изучение разделов дисциплины [2].

Пособие состоит из четырех разделов, каждый из которых содержит несколько тем, конкретизирующих их содержание. Разделы, в основе которых лежат математические положения, дополнены контрольными вопросами и заданиями в виде практико-ориентированных задач.

В первом разделе рассмотрены вопросы гуманитарной направленности информатики, ее социальные, философские и этические аспекты, а также вопросы информационной безопасности.

Во втором разделе содержатся общие вопросы теории информации, формы ее представления и раскрывается проблема преобразования сообщений в процессе передачи. Здесь же рас-

сматривается понятие условной энтропии, связь энтропии с информацией, что позволяет раскрыть математическую основу построения задачи кодирования.

Третий раздел отражает основы теории кодирования. Математическая постановка задачи кодирования помогает раскрыть принципы:

- алфавитного неравномерного кодирования;
- равномерного алфавитного двоичного кодирования;
- кодирования с неравной длительностью элементарных сигналов;
- блочного двоичного кодирования.

Четвертый раздел служит кратким напоминанием основных правил представления и обработки чисел в компьютерных системах, знакомых обучающимся не только из ранее изучаемых дисциплин, но и из школьного курса информатики.

Библиографический список основан на фундаментальных работах по теории информации, теории кодирования, теории вероятностей и математической статистики. В приложении указаны краткие биографические сведения об ученых, внесших весомый вклад в развитие теоретических основ информатики.

2. Методические рекомендации по выполнению лабораторно-практических работ, предполагающих решение комплекса типовых профессиональных задач [3]. Лабораторно-практические работы имеют типовую структуру, включающую цель, задачи выполнения работы, задания, методические рекомендации по выполнению заданий, контрольные вопросы для оценки качества усвоения изучаемого материала.

3. Методические рекомендации по выполнению домашних контрольных работ, содержащие несколько вариантов заданий и образцы их выполнения [4].

Представленное методическое обеспечение дисциплины «Теоретические основы информатики» является подсистемой системы внутренней гарантии качества образования в учебном учреждении и служит образовательным ресурсом и методической системой поддержки студентов [5, с. 50–51].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «Программирование в компьютерных системах» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 23 июня 2010 г. № 696).
 2. *Зыкова Г.В., Пергунов В.В., Попов А.С.* Теоретические основы информатики: учеб. пособие. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016.
 3. Лабораторно-практические работы по дисциплине «Теоретические основы информатики»: метод. рекомендации / сост. Г.В. Зыкова. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016.
 4. Домашние контрольные работы по дисциплине «Теоретические основы информатики»: метод. рекомендации / сост. Г. В. Зыкова. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016.
 5. *Зыкова Г.В.* Система внутренней гарантии качества // Вестник Государственного университета управления. М.: Изд-во ГОУ ВПО «ГУУ», 2010.
-
-

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА КОЛЛЕДЖА

*Н.А. Туралина, профессор,
доктор филол. наук,
Л.М. Курганская, профессор,
канд. пед. наук,
И.Ф. Заманова, доцент,
канд. филол. наук,
Г.Н. Тутаева, ст. преподаватель
(Белгородский государственный
институт искусств и культуры)*

Современные стандарты среднего профессионального образования являются основой успешной подготовки будущих специалистов, владеющих основами новых технологий и умеющих их применять в своей деятельности. В педагогике различают несколько моделей обучения:

- пассивная – учащийся выступает в роли объекта обучения, а традиционным примером может служить классическая лекция;
- активная – учащийся выступает субъектом обучения; такая модель предполагает выполнение самостоятельной работы, творческих заданий;
- интерактивная – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного активного взаимодействия всех обучающихся, а педагог и студент становятся равноправными субъектами обучения.

Интерактивная модель предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций с включением всех обучающихся в процесс диалогового обучения.

Выбор интерактивных технологий обучения в системе профессионального библиотечного образования зависит:

- от потенциальных возможностей и организационных форм учебной деятельности;
- функции учебной информации в педагогическом процессе;
- целевого назначения учебной информации;
- методической компетентности преподавателя.

Для решения воспитательных и учебных задач преподавателем колледжа могут быть использованы следующие интерактивные формы: круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака), деловые и ролевые игры, кейс-метод (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), проектирование, мастер-класс.

Проблема внедрения в систему обучения колледжа интерактивных технологий актуальна в свете современных требований, включающих практические умения, навыки и готовность их реализовывать. Будущим специалистам библиотечного дела и социально-культурной сферы, как и многим другим выпускникам, необходимо целенаправленно овладевать интенсивными интерактивными технологиями: тренингами, деловыми играми, кейсами, проектированием. Особый интерес для будущих специалистов

информационно-библиотечной и социально-культурной сферы представляет такой важный способ интенсивного обучения, как проектирование, нацеленное на процесс создания проектов, что особенно актуально для области культуры.

Главной особенностью игрового проектирования является разнообразие его видов: исследовательский, поисковый, творческий, прогностический, аналитический, творческий. Так, исследовательский проект помогает приобрести навыки разработки анкет, формулировки вопросов, способствует творческому поиску способов решения проблемы. Поисковый проект формирует умение прогнозировать, обосновывать выбранный вариант. Творческий проект помогает развитию, выявлению и реализации креативных способностей студентов.

В зависимости от целей и задач учебной дисциплины можно предложить студентам сложный аналитический материал, связанный с анализом труда руководителя организации и подготовкой рекомендаций для улучшения деятельности организации. С другой стороны, помимо аналитических способностей важно развивать у студентов элементы творческого отношения к реальности, и здесь можно использовать прогностические проекты, связанные с реальной картиной будущей профессии.

Так, специалистам в области социально-культурной сферы, а отчасти и библиотечным работникам, может быть предложен проект, включающий аспект здоровьесбережения школьников, а также аспект краеведческий – знакомство с одним из районов Белгородской области. Цель проекта – формирование культуры здоровья и общей культуры личности. Итогом такого проекта является проведение спортивного праздника и комплексной культурно-исторической экскурсии.

Этапы проекта – подготовительный, формирующий, основной, обобщающий – готовятся всеми студентами группы. Из числа студентов выбираются один-два руководителя. Первый – руководитель спортивной программы, который рассказывает о спортивных достижениях края. Второй – руководитель культурной программы, который рассказывает о местах, связанных с историей и культурой региона. Затем руководители представляют сценарии спортивного праздника и культурной экскурсионной програм-

мы. В дальнейшем проект реализуется на практике под руководством преподавателя.

Эффективным в образовательном процессе колледжа является кейс-метод в сочетании с другими технологиями. Создание кейса состоит из пяти этапов: поиск источника кейса, сбор данных для кейса, макетирование содержания кейса, апробация кейса в аудитории, жизненный цикл кейса. В обучении используются кейсы следующих видов.

Структурированные кейсы – короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Для такого типа кейсов существует определенное количество правильных ответов. Они предназначены для оценки знаний и/или умения использовать одну формулу, навык, методику в определенной области знаний.

Неструктурированные кейсы представляют собой материал с большим количеством данных. Предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного, а также навыков работы в определенной области. Для них существует несколько правильных вариантов ответов и обычно не исключается возможность нахождения нестандартного решения.

Первооткрывательские кейсы могут быть как очень короткие, так и длинные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое решение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить ее и использовать на практике.

Приведем в пример используемый в библиотечном образовании кейс-метод, который содержит и черты технологии мозгового штурма.

Поиск информации в библиотечном каталоге

Ситуационная задача: необходимо подготовить доклад по теме «История книгоиздания в России в XVIII веке».

Рекомендация: просмотреть самостоятельно библиотечные журналы, используя систематизированную информацию о фонде вузовской библиотеки.

Маршрут:

Этап 1 (3 минуты). Обсудить в группе, к каталогу или картотеке вам лучше обратиться, чтобы найти информацию на заданную тему. Принятое

коллективное решение записывается на бумаге или доске.

Этап 2 (5 минут). Подойти к соответствующему каталогу или картотеке, найти необходимую информацию по журналам, которые помогут решить поставленную перед вами задачу. Записать названия журналов, их номера и год выпуска.

Этап 3 (10 минут). Воспользоваться разделом «Содержание» данного издания. Выяснить, на какой странице располагается статья, которая поможет ответить на вопрос, что представляет собой история книгоиздания в XVIII веке. Открыть статью, прочитать ее, отметить те места, которые содержат ответ на вопрос. Обсудить ответ, записать общее решение (работа ведется в группе).

Этап 4 (7 минут). Подвести итог работы. Совместно ответить на вопрос: чему смогли научиться, работая с кейсом. Применить технологию «мозговой штурм», т.е. каждый член группы высказывает свое мнение. Все высказывания записать, а затем обобщить предложенные мнения в одно решение группы. Ответ записать.

Этап 5 (5 минут). Публично продемонстрировать результат работы с кейсом. В конце оценить работу группы:

- все ли работали в команде?
- справились ли с поставленной задачей?

Деловые игры – серьезное звено в подготовке специалиста, выявлении его способностей и устремлений. Так, деловая игра **«Комплектование кадров с учетом корпоративной культуры и стратегии организации»** может быть предложена будущим работникам библиотечной и социально-культурной сферы.

Цель игры: анализ задач, стоящих перед менеджером по персоналу в разных экономических условиях; формирование навыков выявления и анализа факторов внешней и внутренней среды при комплектовании кадров.

Корпоративная культура – это совокупность формальных и неформальных правил и законов, по которым существует и развивается организация.

Основные составляющие корпоративной культуры:

- ориентация на высокие производственно-экономические показатели и нравственно-этические ценности;
- четкое представление о миссии организации;

- особое внимание к системе повышения квалификации, тренингам;
- работа непосредственно с людьми, а не с бумагами (персонал чувствует конкретный контакт с руководителем);
- минимизация аппарата управления и документопотока;
- делегирование полномочий;
- глубокое убеждение в важности этических ценностей;
- политика полной занятости;
- творческий подход к работе;
- формирование личных стимулов к труду;
- планирование карьеры и развитие личности каждого работника;
- неявный контроль;
- подход к работнику как к личности;
- сильная вера в индивидуализм, т.е. проявление уважения к работнику как к человеку.

Порядок выполнения работы:

Этап 1. Деление группы на подгруппы.

Эксперт – директор организации. Группа докладчиков – начальник отдела кадров, ведущие отделами, которые объявляют полученные результаты и обосновывают их перед аудиторией.

Этап 2. Знакомство с заданием.

1. Сформулируйте миссию, цели, задачи вашей организации.

2. Дайте характеристику организации и требованиям к персоналу, необходимым для успешной деятельности организации.

3. Проведите оценку критериев для отбора сотрудников с учетом цели вашей организации по должностям, подлежащим замещению. Проставьте в третьем столбце таблицы цифры соответствия критериям с 1 по 15 (важные – не очень важные).

Критерии оценки работников при комплектовании кадров

№	Критерии оценки сотрудников	Ваша оценка критериев
1.	Соответствие требуемому профессиональному уровню	
2.	Умение работать в группе	

3.	Терпимость	
4.	Стремление к карьерному росту	
5.	Упорство	
6.	Трудолюбие	
7.	Соответствие требуемому социально-культурному уровню	
8.	Инициативность	
9.	Коммуникабельность	
10.	Творческий подход к решению задач	
11.	Физическое состояние	
12.	Психическое здоровье	
13.	Преданность организации	
14.	Управляемость	
15.	Степень влияния личной жизни на работу	

4. Озвучьте основные цели работы с персоналом, направленные на удовлетворение потребностей работников (особые условия труда, система и размер оплаты труда, льготы, возможности роста, рабочее место).

5. У вас в организации открылся новый отдел, в который необходимо подобрать двух человек. Сформулируйте название отдела (на выбор), должностей (на выбор). Изложите должностные обязанности сотрудников и требования к кандидатам.

Этап 3. Мозговой штурм под руководством директора.

Этап 4. Объявление полученных результатов мозгового штурма.

Этап 5. Подведение итогов выполнения задания, оценка деятельности команд.

Предлагаемая система работы со студентами повышает эффективность и качество подготовки

специалистов, профессионализм, способность адаптироваться в новых условиях и принимать правильные решения.

Литература

1. Туралина Н.А., Решетникова О.А. Технология проектирования на занятиях со студентами // Среднее профессиональное образование. 2012. № 12.
2. Туралина Н.А. Деловое общение будущих педагогов в контексте комплексных технологий активного обучения // Среднее профессиональное образование. 2011. № 8.
3. Туралина Н.А., Арзуманова Т.Р. Интенсивные образовательные технологии и их роль в формировании коммуникативной компетенции студента // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7.
4. Заманова И.Ф., Кильпякова И.С. Деловая игра как одна из интерактивных технологий при реализации компетентного подхода в подготовке менеджеров библиотечно-информационной деятельности // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2013. № 51.
5. Заманова И.Ф., Кильпякова И.С. Активные формы обучения при формировании ключевых компетенций студентов БИД // Библиотечное дело-2013: библиотечно-информационная деятельность в современной системе информации, документальных коммуникаций и культуры. Сборниковские чтения: материалы XVIII Междунар. конф. (24–25 апреля 2013 г.): в 2 ч. М.: МГУУКИ, 2013.

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ ЯЗЫКОВЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Н.Н. Дианина, профессор
Московского государственного
института международных отношений
МИД России, канд. пед. наук*

Проблема контроля языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций широко рассматривается в методической литературе. Многие авторы (*Е.В. Белькова* [2], *С.Ю. Казанцева* [5], *Е.Н. Гром* [4], *Т.А. Кацкова* [6], *Н.Д. Афанасьева* [1], *Е.В. Воевода* [3, с. 275–282]) в своих исследованиях рассматривают способы контроля, принципы тестирования, приемы и объекты итогового и промежуточного контроля, а также унификацию тестирования по шкале уровней владения иностранным языком, разработанной Советом Европы (уровни А1, А2, В1, В2, С1, С2). Большое внимание уделяется и таким требованиям, предъявляемым к тестам языкового характера, как надежность и валидность.

Однако при всей широте освещения рассматриваемой проблемы некоторые аспекты ускользают из поля зрения исследователей. В частности, это касается критериев уровня сформированности языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций, которыми должны овладевать обучающихся. Основными трудностями определения критериев являются субъективность оценки и затруднения при выражении уровня сформированности компетенций в цифровом эквиваленте.

Если ранее, когда оценки выставлялись по пятибалльной системе, данная проблема решалась достаточно просто, то в настоящее время (с переходом на 100-балльную систему) она требует более пристального внимания, так как преподаватель должен иметь достаточно обоснованные причины выставить за какую-либо работу опре-

деленное количество баллов. Представляется, что при выставлении рейтинговых оценок целесообразно исходить из того, что каждый этап обучения имеет свои цели и задачи и вследствие этого подход к оцениванию степени и качества сформированности тех или иных компетенций на каждом этапе обучения должен иметь свои специфические особенности.

Отметим, что выставление рейтинговых оценок только по результатам письменных контрольных работ не может являться достаточно объективным способом оценивания успеваемости студентов, так как письменные работы не предполагают оценки степени сформированности навыков и умений устной речи. Оценивание успеваемости студентов производится постоянно (в ходе всего процесса обучения) по их показателям в овладении основными видами речевой деятельности, т.е. говорением, чтением, аудированием и письмом. При этом конечная рейтинговая оценка представляет собой среднее арифметическое оценок, выставленных по указанным видам речевой деятельности. Рассмотрим, как может определяться оценка в каждом виде речевой деятельности.

Говорение. Традиционно баллы в данном виде речевой деятельности выводятся с учетом следующих параметров: грамотность речи, темп речи, длительность высказывания, адекватность высказывания ситуации общения и замыслу, адекватность реакции на высказывания/вопросы собеседника (для диалогической речи).

Как видно, указанные параметры представляют собой переменные величины, которые практически невозможно привести в четкую систему, чтобы установить ярко выраженную зависимость между ее элементами и тем самым провести оценивание речи с достаточной степенью достоверности. В силу этого за основу оценивания качества речи целесообразно взять грамотность речи как характеристику, наиболее пригодную для выражения в числах. Вычисление рейтинговых оценок в данном случае проводится по показателям подготовленной речи (пересказ текста), так как данный вид деятельности наименее подвержен влиянию таких факторов, как сложность мыслительной задачи, степень усвоения используемого материала и т.д.

Анализ протоколов устного экзамена показал, что в ходе пересказа текста студенты, которым выставляется оценка «отлично», допускают одну-две ошибки; студенты с оценкой «удовлетворительно» – до девяти ошибок. Поскольку разность между верхним (100%) и нижним допустимым баллом (60%) составляет 40%, можно утверждать, что каждая ошибка составляет примерно 4% рейтинговой оценки. Таким образом, студент, допустивший пять ошибок, должен получить оценку в 80%. Преподаватель далее может повысить или понизить оценку по своему усмотрению, принимая во внимание остальные параметры речи (темп, длительность высказывания и т.п.).

Аудирование и чтение. Контроль сформированности умений в данных видах речевой деятельности удобнее проводить с помощью тестов множественного выбора (multiple choice). В этом случае оценивание работы в баллах не представляет никакого труда, так как оценка по 100-балльной шкале выводится простым решением пропорции. Трудность здесь заключается в том, что в большинстве случаев преподаватель определяет, насколько точно студенты поняли текст устного или письменного сообщения, не посредством теста, а в ходе беседы по содержанию текста.

Для последнего способа выведения оценки обычно предлагаются следующие критерии:

- 1) текст понят полностью – 100%;
- 2) не поняты незначительные детали – 90%;
- 3) поняты лишь основная мысль текста – 75%;

4) поняты лишь некоторые отрывки текста – 60%;

5) поняты отдельные слова (предложения) – менее 60%.

При этом следует отметить, что на занятиях, посвященных чтению или аудированию, обычно не происходит обучения данным видам речевой деятельности в чистом виде. Практически всегда мы имеем дело со взаимосвязанным обучением аудированию и говорению или чтению и говорению. По этой причине преподаватели обычно выставляют среднюю оценку на основе двух, полученных студентами за указанные виды речевой деятельности.

Письмо. Письмо как вид речевой деятельности выражается в написании эссе и оценивается по следующим аспектам: грамотность речи, логика построения письменного высказывания, полнота раскрытия темы, стилистическая адекватность письменной речи. Объективность оценки достигается оцениванием каждого аспекта отдельно по 100-балльной шкале. Конечный результат представляет собой среднее арифметическое всех оценок.

За основу оценивания качества письменной речи берется грамотность. Поскольку эссе студентов в значительной степени различаются по объему и сложности грамматических структур, за единицу анализа в данном виде деятельности был принят письменный перевод грамматических упражнений как материал с наименьшим количеством переменных величин. Было установлено, что студенты, получающие оценку «отлично», допускают не более пяти ошибок в письменном упражнении объемом в 800–1000 знаков. Студенты, получающие оценку «удовлетворительно», – до 20 ошибок. Поскольку разница между верхним (100%) и нижним допустимым баллом (60%) составляет 40%, можно считать, что каждая ошибка соответствует 2%. При этом каждая грамматическая, лексическая ошибка и артикль считаются полной ошибкой, орфография – половиной ошибки. Таким образом, при оценивании письменных работ студентов с точки зрения грамотности речи по 100-балльной шкале преподаватель снимает два балла за каждую полную ошибку.

Применение данных критериев имеет свои особенности в зависимости от этапа обучения, его целей и задач. Следует оговориться, что это

утверждение лишь в незначительной степени относится к таким видам речевой деятельности, как аудирование и чтение, поскольку оценивание соответствующих компетенций здесь проводится посредством тестов множественного выбора, которые составляются с учетом требований программы и усложняются по мере перехода от одного этапа обучения к другому.

Особенности применения критериев сформированности компетенций, на наш взгляд, относятся в основном к говорению. Так, первостепенными задачами начального этапа обучения являются овладение основными грамматическими формами, усвоение наиболее употребительных лексических единиц, формирование элементарных умений и навыков устной речи. Эти задачи определяют подход к критериям оценивания успеваемости студентов.

На данном этапе обучения, когда у студентов еще не сформированы стойкие умения и навыки устной речи, целесообразно изменять подход к оцениванию подготовленной и неподготовленной речи. Подготовленную речь (пересказ текста и высказывание по теме) предлагается оценивать по критериям, описанным выше, т.е. за каждую ошибку снимается 4%. Неподготовленную речь рационально оценивать по более мягким критериям – за каждую ошибку снимать 2%, но при этом делать поправку на темп речи, длительность высказывания, содержание высказывания, адекватность высказывания ситуации общения.

На среднем этапе обучения, когда основные устные умения и навыки уже сформированы, необходимо предъявлять более высокие требования к речи студентов. Здесь требуется употребление более сложных, чем на начальном этапе, грамматических конструкций и разнообразной лексики. Поэтому преподаватель, основываясь на описанных выше критериях, в конечной рейтинговой оценке делает поправку с учетом указанного здесь параметра.

Продвинутый этап обучения представляет собой наибольшую трудность с точки зрения оценки уровня сформированности языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций. На данном этапе студенты должны не только владеть сложными грамматическими конструкциями и широким спектром лексических средств, но и логично, аргументированно излагать свои

мысли по изучаемой тематике, интегрируя знания из различных областей, решать задачи в профессионально ориентированных ситуациях делового общения, а также писать деловые письма и эссе, в которых должна быть изложена суть поставленной проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей профессии.

Многогранность задач, стоящих перед обучаемыми на продвинутом этапе, заставляет применять разноплановые критерии для оценки их деятельности. Так, при оценке письменных работ обычно принимается во внимание грамотность как основа оценки, сложность грамматических конструкций, объем используемого словаря, стилистическая адекватность письменной речи, логика изложения содержания, достаточность/недостаточность аргументации в пользу своей точки зрения, композиционное соответствие письма/эссе принятым нормам.

При оценке письменных работ преподаватель обычно лишь принимает во внимание указанные параметры, но не основывается на них, вследствие чего объективной оценки не получается. Возможно, мы будем иметь более или менее достоверный результат оценки, если выразим каждый критерий в цифрах по схеме «хорошо – средне – плохо, но приемлемо» (за исключением критерия грамотности письменной речи, величина которого была определена выше). В этом случае мы получим следующие цифровые эквиваленты критериев:

- 1) требование выполнено полностью – 100%;
- 2) требование выполнено частично – 80%;
- 3) требование выполнено со значительными нарушениями – 60%.

Эффективность данной схемы определения оценки письменной работы можно проиллюстрировать следующим примером. Предположим, в работе допущено 6 ошибок (88%), сложность грамматических конструкций низкая (60%), объем словаря достаточно широкий (100%), стилистическая адекватность неполная: грамматические конструкции не соответствуют официальному стилю (80%); логика изложения в норме (100%); аргументация не вполне достаточная (80%); композиция работы полностью соответствует норме (100%). Среднее арифметическое всех параметров и, следовательно, итоговая оценка составит 84%.

Следует оговориться, что данная схема приводится в качестве гипотезы, и ее валидность требует отдельного исследования.

Уровень сформированности коммуникативных и профессиональных компетенций в сфере устного речевого общения на продвинутом этапе обучения проверяется путем моделирования проблемных ситуаций в виде деловых и ролевых игр, дискуссий, а также докладов по изучаемым темам. Поскольку доклад представляет собой образец подготовленной речи, а остальные виды деятельности обычно приобретают непредсказуемый и спонтанный характер, параметры критериев их оценки не могут быть идентичными.

Представляется, что доклад целесообразно оценивать по критериям, близким к оценке качества письменной речи, а именно:

- грамотность речи (из расчета четырех штрафных баллов за одну ошибку);
- объем используемого словаря;
- стилистическая адекватность речи;
- логика построения высказывания;
- достаточность/недостаточность аргументации.

Поскольку доклад (как публичное выступление) является примером ораторского искусства, одним из критериев его оценки следует признать артистизм выступления и фонетическое оформление речи.

Деловые игры, дискуссии и круглые столы как виды деятельности полемического характера требуют иного подхода. Их следует рассматривать как совместную познавательную деятельность, в которой участники сообщают друг другу новые сведения по какой-либо проблеме, пытаются доказать или опровергнуть некоторую точку зрения или достичь компромисса. Речь участников в данных видах деятельности не может быть полностью подготовленной, так как выступления оппонентов всегда вносят коррективы в позиции друг друга и требуют адекватной реакции. Кроме того, данные виды деятельности требуют решения какой-либо экстралингвистической задачи, что представляет собой дополнительную трудность для участников. Затруднения здесь происходят не только вследствие необходимости принимать решения в ходе развития обсуждения, но и потому, что порождение высказывания на иностранном языке происходит на фоне активной интеллектуальной деятельности и го-

ворящий, сосредоточиваясь на содержательной стороне своего высказывания, уже не может уделять должного внимания богатству языковых средств.

На основании сказанного можно предложить следующие критерии оценки полемических видов учебной деятельности:

- 1) грамотность речи (два штрафных очка за одну ошибку);
- 2) стилистическая адекватность речи;
- 3) адекватное восприятие речи и соответствующая ситуации общения реакция на них;
- 4) отсутствие в высказываниях логических ошибок (потеря тезиса доказательства, ложный или необоснованный вывод);
- 5) соблюдение норм профессионального общения;
- 6) включенность в деятельность (проявленная активность);
- 7) степень достижения конечной цели деятельности (полное, частичное, неуспех).

Если выразить данные критерии в цифровом эквиваленте, как было указано выше (100%–80%–60%), то получится достаточно объективная оценка деятельности обучающихся. Например, студент А допустил в ходе дискуссии 12 ошибок (76%), стилистическая адекватность речи была неполной (80%), одно из сообщений оппонентов он не понял, но позже выяснил, в чем была неточность (80%), сделал ложный вывод и увел дискуссию от основного противоречия мнений – потеря тезиса (60%), выразил неуважение к оппоненту, позволив себе резкое высказывание в его адрес (60%), проявил высокую активность в ходе дискуссии (100%), достижение цели дискуссии частичное (80%). Итоговая оценка данного студента составляет 74%.

Следует отметить, что помимо указанных здесь критериев существует достаточно большое количество требований, предъявляемых к деятельности дискуссионного характера, например, применение различных приемов доказательства, использование средств психологического воздействия на оппонентов, умение находить компромиссное решение проблемы и избегать перехода когнитивного конфликта дискуссии в межличностный, управление деятельностью, определение стратегии развития деятельности и некоторые другие. Однако включе-

ние данных характеристик в систему критериев оценки деятельности вряд ли целесообразно, так как учет такого большого количества критериев в ходе обучения не представляется возможным.

В заключение еще раз подчеркнем, что предложенный способ выражения критериев в цифровом эквиваленте высказывается на уровне гипотезы и требует дополнительного экспериментального исследования.

Литература

1. *Афанасьева Н.Д.* Обучение культуре деловой речи иностранных студентов юридических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. М.: РУДН, 2009.
2. *Белькова Е.В.* Эволюция системы тестирования в иноязычном образовании // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы II Науч.-практ. конф. (М., 24–25 апреля 2015 г.) / отв. ред. Д.А. Крячков. М.: МГИМО(У), 2015. Т. 2.
3. *Воевода Е.В.* Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России. дис. ... д-ра пед. наук. М.: ФИРО, 2011.
4. *Гром Е.Н.* К проблеме разработки современных форм контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: сб. тез. межвуз. науч.-метод. конф. «Традиционные и новые концепции, методы и приемы обучения иностранным языкам». М., 2000.
5. *Казанцева С.Ю.* Экзамен международного формата как средство итогового контроля иноязычной компетенции студентов нелингвистических специальностей // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы II Науч.-практ. конф. (М., 24–25 апреля 2015 г.) / отв. ред. Д.А. Крячков. М.: МГИМО(У), 2015. Т. 2.
6. *Кацкова Т.А.* Немецкая система языкового тестирования: на пути к европейским стандартам // XXXIV Междунар. филол. конф. «Современные проблемы методики преподавания иностранных языков и лингводидактики» (СПб., 14–19 марта 2005 г.) / отв. ред. Т.Н. Иванова. СПб., 2005. Вып. 23.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩИХ УРОКОВ

*И.В. Гордиенко, доцент
Белгородского государственного
аграрного университета
им. В.Я. Горина, канд. пед. наук*

Современное профессиональное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль в жизни общества на данном историческом этапе исключительны и уникальны, так как направлены на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов. Среднее профессиональное образование является масштабным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. С введением в образовательную практику федеральных государственных образовательных стандартов развивающее обучение, построенное на взаимодействии педагога и обучающихся, стало активнее применяться в системе СПО. Развивающее обучение основано на коллективно-распределительной деятельности субъектов образовательного процесса, поиске различных способов решения учебных задач посредством организации учебного диалога в исследовательской и поисковой деятельности обучающихся. Технология развивающего обучения включает стимулирование рефлексивных способностей обучающихся, обучение их навыкам самоконтроля и самооценки.

В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся особенностями содержания и методики, авторским видением данной проблемы. Авторы развивающего обучения (*Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинской* и др.) считают, что способность к развитию существует в человеке с рождения. Развитие обусловлено некоторыми наслед-

ственными механизмами, однако и социальная среда является существенным фактором в формировании личности. Важное свойство личности – саморегуляция, самоуправление – влияет на процесс развития человека, который протекает в индивидуальном варианте.

Технология развивающего обучения применительно к СПО нашла применение в классно-урочной и лекционно-практической формах организации учебных занятий. Однако безусловные преимущества остаются за классно-урочной системой, так как она имеет четкую организационную структуру, является экономной, поскольку педагог работает одновременно с достаточно большой группой обучающихся, создает возможности для организации коллективной работы обучающихся, для соревнования в учебе, что также имеет воспитательное значение [7, с. 17].

При подготовке будущих специалистов в системе среднего профессионального образования *А.П. Панфилова* рекомендует моделировать учебные занятия на основе известной теории развивающего обучения, включающей в себя следующие элементы:

- 1) непосредственный, конкретный опыт обучающихся;
- 2) рефлексивное наблюдение, в ходе которого студенты обдумывают тот материал, с которым они только что познакомились;
- 3) теоретическое обобщение, когда учащийся вводит новые сведения в систему уже имеющихся у него знаний и устанавливает между ними связи;

4) эксперимент (игровое взаимодействие) и самостоятельное применение новых знаний на практике [8, с. 153].

В ходе проектирования и проведения учебных занятий преподаватель может использовать предложенную эмпирическую модель обучения в разной последовательности. «Кроме того, – пишет *А.П. Панфилова*, – целесообразно использовать разнообразные средства, методы и задания при проведении практических занятий: иллюстративный материал, совместное обсуждение, коллективную работу с опорой на раздаточный материал, а также применение полученных знаний непосредственно в групповой работе» [8, с. 154].

Следовательно, система учебных занятий, построенная по указанному алгоритму, будет носить развивающий характер при корректной и «операционализируемой» цели, «пронизывающей» систему разработанных преподавателем занятий. Каждое из занятий должно обладать всеми структурными элементами деятельности преподавателя и студентов: целеполагание, планирование, выполнение, контроль и корректировка, оценка и рефлексия.

Следует учитывать, что система занятий проектируется с опорой на требования к подготовке современных специалистов, зафиксированных в ФГОС СПО по специальности (профессии). С учетом данных требований определяется ведущая цель освоения учебной дисциплины, выстраиваются соответствующие задачи, под которые подбираются методы, способы, приемы и технические средства обучения, педагогические технологии.

Чтобы обеспечить качественную подготовку специалистов, необходимо обеспечить баланс между сформулированными целями учебного занятия и используемыми методами обучения (традиционными и инновационными, лекциями и семинарско-практическими занятиями, познавательной и исследовательской деятельностью).

При преподавании дисциплин общепрофессионального цикла требуется компетентность и профессионализм преподавателя: чтобы студенты смогли изучить материал разного уровня сложности с учетом его практико-ориентированности, преподавателю необходимо выбрать те способы учебной познавательной деятельности, которые бы отвечали и его индивидуальному

стилю преподавания, и возможностям обучающихся. Мы не можем не принимать во внимание тот факт, что методика преподавания строится прежде всего с учетом специфики данных дисциплин и профессиональных модулей, требований работодателей. Также, проектируя учебные занятия в условиях среднего профессионального образования, необходимо обратить внимание на особенности изложения материала и обеспечить этапность в становлении учебной самостоятельности будущих специалистов, выдержать баланс теоретико-познавательной и практической (квазипрофессиональной) деятельности обучающихся.

Указанные требования к уровню подготовки будущих специалистов в системе среднего профессионального образования реализуются в рамках развивающего урока. Развивающий урок можно рассматривать как инновационный, требующий от педагогов не только знаний по дисциплине, но компетентности и профессионализма в выборе форм, методов, технологий обучения.

В силу специфики преподавания учебных дисциплин и профессиональных модулей широко может использоваться метод прямого обучения, реализующийся в рамках лекционно-практической системы. То есть преподаватель осуществляет «структурированное, последовательное, ясное изложение основных понятий, законов и принципов предмета», при этом «новый материал предлагается небольшими “порциями”, периодически проверяется его усвоение, повторно объясняются сложные моменты» [7, с. 29]. Основой прямого обучения являются занятия в форме лекций, дискуссий, ролевых игр, бесед.

Лекция как основа теоретической подготовки будущих специалистов в современной практике образования претерпевает значительные изменения, связанные не только с возможностью сопровождать изложение материала разнообразными средствами наглядности (мультимедийные презентации, видеоматериалы, компьютерное моделирование процессов и т.д.). Современная лекция строится с учетом современных требований к структурированию учебного материала и диалогичности в общении с учебной аудиторией.

Традиционная лекция нацелена на изложение и объяснение обучающимся основных по-

ложений учебной дисциплины, которые всем студентам необходимо осмыслить и запомнить. На таком занятии активен преподаватель, роль студентов минимальна.

Инновационной формой лекционного занятия выступает *активная учебная лекция*. На таком уроке монолог преподавателя преобразуется в диалог, возможно включение в содержание лекции анализа проблемных ситуаций. Как отмечают исследователи, лишь отдельные специалисты могут при такой активизации обучающихся не упустить основную цель лекционного занятия и уложиться во временные рамки урока; другие отказываются от дискуссий, боясь высказать собственное мнение, избегают обсуждения спорных вопросов, опасаясь обнаружить свою некомпетентность [8, с. 28].

Инновационность в средствах обучения привела к появлению *лекций-визуализаций*, максимально использующих технические средства обучения для обеспечения наглядности. В процессе такой лекции преподаватель комментирует просматриваемые визуальные материалы.

Проблемная лекция – это лекция, в ходе которой новая информация подается через проблемные вопросы, задачи или ситуации. Эти формы могут быть комбинированными. Лекция может также представлять собой диалог двух преподавателей, демонстрирующих взгляды теоретика и практика на какую-то проблему (или позиции разных научных школ). Такая лекция называется *бинарной*.

Активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся способствует и лекция с заранее запланированными ошибками – *лекция-провокация*. Этот тип лекций приучает будущих специалистов быть внимательными и критичными, формирует опыт поиска ошибки (содержательной или орфографической, методологической или методической). Завершается занятие диагностикой обучающихся и разбором допущенных ошибок.

Лекция с процедурой пауз – это чередование мини-лекций с обсуждением материала, проблемных вопросов. В течение 20 минут излагается важная информация и формулируется проблема, потом 5–10 минут эта проблема обсуждается в малых группах, затем представитель каждой из них высказывает мнение своей группы. После обсуждения – еще одна микролекция. При

такой организации лекционного занятия эффективно реализуется обратная связь и обучающиеся более ответственно относятся к учебе.

Лекция-консультация строится по типу «вопросы – ответы» или «вопросы – ответы – дискуссия». В первом случае преподаватель отвечает на вопросы обучающихся по всему разделу или всему курсу. Во втором варианте добавляется дискуссия среди обучающихся по обсуждаемым вопросам.

Дискуссии и ролевые игры, которые служат прямому обучению наряду с лекциями, могут проводиться в рамках классно-урочной системы, они наиболее полно реализуются в СПО на семинарах и практических занятиях.

Среди дискуссионных форм можно выделить:

- дискуссии в малой группе по проблемному вопросу;
- открытые дискуссии без четкого выделения утверждающей и отрицающей стороны;
- дискуссия в форме телевизионного ток-шоу;
- дискуссия в письменной форме (например, стендовая форма).

Методика подготовки преподавателя к практическому занятию в диалогической форме требует разработки всей структуры педагогического взаимодействия с учетом принципов диалогичности взаимодействия (отношения равенства и взаимопонимания между субъектами образовательной деятельности), проблемного характера вопросов и заданий, а также рефлексивности и личностной направленности образовательного процесса.

Помимо прямого обучения в процессе подготовки будущих специалистов активно применяются такие методы обучения, как исследование, моделирование и совместное обучение (работа в группах). Эти методы реализуются через систему практических занятий.

Достаточно емкую классификацию семинарско-практических занятий описал *З.И. Гирич* [2]. Традиционный список дополнен просеминарами, т.е. практикумами для подготовки студентов к самостоятельной работе с первоисточниками, составлению конспектов, тезисов докладов и др. Важное место автор отводит дискуссиям и решению проблемных ситуаций, а также семинарам, ориентированным на освоение фунда-

ментальных положений учебной дисциплины и организационно-обучающим, развивающим вопросам.

Преподавателю необходимо помнить, что использование отдельных ярких приемов в образовательной практике не должно быть самоцелью. Важна системность и последовательность в развертывании учебного материала и «приращении» субъективного опыта обучающихся. Применение инновационных методов обучения – мозгового штурма, метода проектов или метода кейсов должно быть обосновано, подчинено конкретной цели обучения и подготовки специалиста с учетом требований ФГОС СПО.

Следовательно, проектирование развивающего урока в процессе преподавания дисциплин и профессиональных модулей в условиях среднего профессионального образования требует подготовленности и компетентности преподавателя и начинается с правильной постановки цели и планирования системы занятий. Каждое учебное занятие должно строиться с опорой на деятельностную и компетентностную структуру, реализовывать интерактивность (сотрудничество, взаимодействие преподавателя и обучающихся), обеспечивать обратную связь в форме рефлексии. Также важно выдерживать разумный баланс академичности и практичности при построении развивающих уроков по освоению практико-ориентированного материала. Важно продумать, каким образом в системе развивающих уроков будет формироваться непосредственный, конкретный опыт обучающихся, как будут осуществляться рефлексивное наблюдение, теоретическое обобщение и эксперимент или игровое взаимодействие и, конечно, самостоятельное применение студентами новых знаний на практике и в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Гирич З.И. Активные формы организации семинарских занятий в высшей школе. URL: <http://kurs.znate.ru/docs/index-149687.html> (дата обращения: 26 марта 2016 г.).
3. Гулова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. 4-е изд., испр. М.: Академия, 2013.
4. Долгих С.В. Инновационные образовательные технологии в преподавании гуманитарных и экономических дисциплин // Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования. М.: МГТУ МАМИ, 2008.
5. Киричек К.А. Инновационная деятельность преподавателей в современном образовательном процессе системы СПО // Современная педагогика. 2014. № 11.
6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2016.
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Просвещение, 2013.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009.
9. Сакович С.М. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании // Социокультурные факторы инновационного развития организации: материалы науч.-практ. интернет-конф. (с междунар. участием). М., 2009.
10. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: Кнорус, 2011.
11. Холодкова Н.Ю. Инновационные педагогические технологии как основа компетентностно-ориентированного подхода. URL: <http://www.informio.ru/publications/id697/Innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-osnova-kompetentnostno-orientirovannogo-podhoda> (дата обращения: 27 марта 2016 г.).

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА

*Е.Н. Леонович, профессор
Московского городского
педагогического университета,
доктор пед. наук,
В.А. Амузина, преподаватель
Гимназии № 1538 (г. Москва)*

В соответствии с требованиями федеральных стандартов среднего и высшего профессионального образования одной из важнейших задач подготовки специалистов является формирование у студентов языковой компетентности.

Известно, что термин «языковая компетентность» в середине XX в. ввел в научный обиход американский лингвист *Н. Хомский*, обозначив им способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Это способность, которая необходима для выполнения языковой деятельности на родном языке. С современных позиций языковая компетентность рассматривается шире – как готовность осуществлять языковую деятельность на основе имеющихся лингвистических знаний, умений и навыков в области фонетики, словарного состава, грамматики, стилей и стилистических средств.

При этом язык следует рассматривать как средство реализации рече-мыслительной деятельности, а языковую компетентность – как компонент коммуникативной компетенции. Считается, что последняя относится к разряду ключевых, она лежит в основе формирования личности и компетентного специалиста, определяет успех его социального взаимодействия.

В логике развития гуманитарных наук все более отчетливо осознается, что все процессы, связанные с существованием человека, протекают в содержательной сфере языка. При формировании языковой компетенции студенты должны осмыслить, что язык является как бы питательной средой человеческого существования, его условием, формой; он активно участвует

в сознательном и бессознательном поведении личности. Отсюда понятно, какое значение имеет воспитание у студентов осознанного отношения к языку.

Одним из важнейших аспектов при формировании языковой компетенции студентов является работа над значением слова. С одной стороны, обучение студентов должно быть направлено на усвоение ими в процессе познавательной деятельности форм слов и их значений, с другой – на осмысление сущности значения слова, на сознательное употребление слов в речи.

Вопрос о значении слова всегда привлекал к себе внимание ученых. Этот вопрос становится все более актуальным не только для лингвистики, но и для педагогики. Почему? *А.Ф. Лосев* отмечает, что «именно в слове – квинтэссенция человеческого-разумного, так и... неразумного бытия». В слове сливаются воедино физиологические, психические, логические, онтологические сферы. «В слове, и в особенности в имени, – все наше культурное богатство, накапливаемое в течение веков» [6].

При формировании познавательной деятельности студентов происходит усвоение значения слова, расширение значения слова в их сознании. В формировании этой деятельности **слово** следует связывать с **процессом**. Развитие этого процесса связано с развитием **сознания** [4].

Учеными-лингвистами неоднократно подчеркивается, что до настоящего времени не достигнуто согласия относительно того, что же собой представляет лексическое значение слова. При первоначальном подходе к значению слова мы должны опустить все черты субъективного понимания, выделить «нечто» в качестве коррелята предмета в сфере его понимания, которое явля-

ется общим для всех пониманием, хотя данный подход будет условным. Такое «нечто» есть значение слова. Слово в таком понимании предстает перед нами в виде зародыша, которому требуются условия развития – внутреннее оформление и осмысление.

Слова являются обозначением вещей, на которые мы реагируем, и становятся причиной этих вещей, вызывая их идеальные образы. Слово вызвано раздражением и само это раздражение вызывает, в этом его свойстве оно, наполняясь, несет знание о внешнем по отношению к себе предмете и знание об этом знании, знание самого себя, оно становится разумным и живым словом языка.

Слово позволяет мыслить о предмете, например книге. Оно же дает возможность говорить о какой-то книге вообще, которая не есть только эта книга. Чтобы их различать, книга должна быть чем-то одним и не быть чем-то одним в ряду книг. Здесь мы сталкиваемся с природой слова, бесконечно открывающей и ограничивающей рамки нашего мышления.

В процессе речевой коммуникации вещественное отношение и значение слова могут расходиться. В.В. Виноградов указывал, что «в той мере, в какой слово содержит в себе указание на предмет, необходимо для понимания языка знать обозначаемые словами предметы, необходимо знать весь круг соответствующей материальной культуры» [1].

Осваивая языковую компетенцию, студенты должны осознать, что высказывание говорящего не несет в себе эксплицитно всего того, что он намерен довести до слушающего. Построение слушающим целостно-речевого вывода требует привлечения экстралингвистических знаний, учета ситуации, планирования стратегии взаимодействия участников коммуникации и пр.

Отдельное слово теряет присущие ему свойства. Слово как система внутренне связанных значений может быть понято лишь в контексте системы языка, всей культуры. «Слово присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность. Но, конечно, то или иное значение слова реализуется и определяется контекстом его употребления. В сущности, сколько обособленных контекстов употребления данного слова, столько и его

значений, столько и его лексических форм; при этом, однако, слово не перестает быть единым, оно обычно не распадается на отдельные слова-омонимы» [1].

Можно обнаружить, что значение не относится одинаково к плану языка и плану речи. По справедливому замечанию Ф. де Соссюра, значение относится к речи, оно есть единица речи, языку свойственна значимость. Значимость образуется из отношений и различий с другими элементами языка. Значимость представляет собой дискретную единицу системы отношений. На уровне значимости общение между людьми невозможно. Значимость не имеет чувственно воспринимаемого вида. «Язык ограничивает свою задачу лишь созданием классификационной системы “значимостей”, которая, однако, может быть при известных условиях использована для целей коммуникации» [2]. Для осуществления общения значимость должна быть преобразована в значение, которое доступно восприятию и пониманию человеком.

Можно подойти к этому вопросу и с других позиций. Чтобы общаться с предметом, нужно назвать его по имени. Смысл имени есть смысл самой вещи. В противном случае – либо у вещи иное имя, либо имя обращено к иной вещи. Имена связаны со значимостью, имя вещи – со значением. Значимость есть некое свойство языка, слово как факт языка обладает значимостью; значение – проявление данного свойства в речи. Значения уходят своими корнями в значимости, в речи они приобретают характерные признаки речи (полисемия, оттенки значений). Значение как факт речи является компонентом структуры социального поведения человека.

Как структурные образования слова в большинстве своем являются полисемными. В семантическом отношении большая часть слов представляет собой сложные образования. Основной и предельной единицей семантической системы языка является моносема как «потенциальная словосочетательная модель, идентификация которой в текстах осуществляется на основе отчетливых лингвистических (дескриптивных) признаков» [2]. Моносема можно выделить из слова, обладающего несколькими значениями, лишь через словосочетание и предложение, поэтому ее можно определить как семантико-синтаксическую единицу.

В фактах речи, что важно при организации познавательной деятельности студентов, моносемы «должны иметь чувственно воспринимаемый вид (иначе не дойдут до собеседника), и они должны обладать фиксированной соотносительностью с теми предметами (в широком смысле этого слова), которые являются содержанием коммуникации» [2]. Значение моносемы применительно к языку определяется соотносительностью с отдельными «кусочками» воспринимаемой человеком действительности, границами дискретности в языке, которые устанавливаются классификационной системой языка.

Таким образом, значение проявляется в речи и обнаруживает себя в виде моносемы. Предметной соотносительностью может обладать моносема как факт речи. Она – единица значения. Взятая отдельно, она являет собой лишь абстракцию, обладает значимостью. Значимость относится к значению как языковое моделирование речевой информации.

В процессе формирования языковой компетенции студенты должны осознать, что язык существует постольку, поскольку в человеческом обществе имеется потребность в общении. А общение – это прежде всего обмен значениями. Значение есть употребление. Значение проявляет себя в речи – и не во всем своем объеме, а в объеме моносемы. Значение есть понимание.

На развитие значения оказывает влияние практика речевой деятельности. Значение следует понимать не только как внутреннее свойство слов и их комбинаций, но и как отношение между словом и объектом. Предмет в своей предметной сущности, с одной стороны, является компонентом значения слова, с другой стороны, находится вне зависимости от него. Эта независимая сущность предмета относительно познавательной деятельности вновь и вновь участвует в образовании (развитии) значения слова. «Значение слова зависит от того смыслового света, который на него падает от обозначаемого этим словом предмета» [6].

В жизни языка мы наблюдаем развитие значения при расширении представлений об окружающем мире. Факторами в становлении значения являются зависимость значения от мира познаваемой человеком действительности и роль языка в процессах познания. «Значение слова – это своеобразное увеличительное стекло, сквозь

которое мы смотрим на мир. Постоянное расширение значения слова в сознании человека, подобно повышению степени увеличения стекла, позволяет более глубоким и широким взглядом проникнуть в окружающий мир» [5].

Слово в своей текучести открывает необыкновенную свободу для мысли в познавательной деятельности, но оно также строго накладывает и свои ограничения в семантике, лексической сочетаемости слов, грамматических употреблениях, порядке слов, что не позволяет мысли быть аморфной. «Мы заключены в тюремную камеру языка, – считал французский лингвист А. Мартинес. – Наша потребность в общении лимитируется языком, и вместе с тем без языка мы потерялись бы в тумане. Жить в реальном мире – значит принимать ограничения, признавать факт, что коммуникация формируется своими ограничениями». По своей природе слово может удовлетворять любые потребности речевого общения, обеспечивать процесс коммуникации. Слово при выявлении в нем новых и первоначальных значений выступает регулятором отношений, учителем общности людей, связанных одной культурной традицией. Слово вбирает в себя всю глубину и широту человеческого бытия. С него и начинается само бытие.

Студентам важно осмыслить, что даже малейшая утрата культурного богатства, выраженного в значениях слов, приводит к невозможным потерям в области мышления и чувств, в сфере культуры [3]. История значения слов есть история духовной жизни народа, его культуры. В последнее время мы все чаще слышим о духовном кризисе, об утрате традиционных для нашей культуры ценностей. Поэтому работа над значением слова, усвоением гуманитарного содержания при формировании языковой компетенции является весьма актуальной и должна найти свое место в программах гуманитарного цикла с учетом требований ФГОС.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1986.
2. *Звегинцев В.А.* Теоретическая и прикладная лингвистика. М.: Просвещение, 1968.
3. *Калинченко А.В.* Подготовка учителей начальных классов к организации развива-

- ющего обучения на уроках технологии // Среднее профессиональное образование. 2007. № 9.
4. *Леонович Е.Н.* Система дидактических условий формирования рече-мыслительной деятельности на основе моделирования процесса усвоения родного языка (на примере обучения младших школьников русскому языку): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
5. *Леонович Е.Н.* Психологическое учение Л.С. Выготского и некоторые вопросы совершенствования методики изучения родного языка // Начальная школа. 1996. № 11.
6. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*Т.Е. Шепелева, зам. директора
Колледжа экономики, управления
и права Донского государственного
технического университета*

В различных научных областях встречаются разные подходы к понятию «модель». В широком научном понимании модель – это образ, в том числе условный (мысленный), или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов – оригинала модели. В философии – это метод исследования объектов, аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов. В педагогике модель выступает как:

- теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей (*В.М. Полонский*);
- вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте (*А.М. Новиков*);
- мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте (*В.А. Штофф*).

В рамках нашего исследования мы опираемся на последнюю точку зрения.

Моделирование в педагогике рассматривают с двух позиций: как метод теоретического исследования и инструмент решения педагогических проблем и задач [4; 7]. В связи с этим выделяют модели образования, модели образовательных систем, сред, пространств, процессов, модели личности.

Моделирование как метод исследования обоснован в работах *С.И. Архангельского, В.П. Мизинцева, А.А. Реана, Е.В. Романова, М.Н. Скаткина, В.А. Штоффа* и др.

Моделирование процессов формирования личности выступает предметом исследований *Н.В. Кузьминой, Ю.А. Лаврикова, Е.Э. Смирновой* и др. Моделированию формирования (становления) гражданской компетентности посвящены исследования *Е.А. Злобиной, О.Н. Маловой, Е.В. Митиной, А.П. Мягковой*; технологическая модель комплекса условий, направленных на формирование гражданской компетентности, представлена в исследовании *Г.Л. Котовой*; модель содержания гражданской компетентности разработана *В.А. Гладиком*.

Ученые отмечают, что моделирование расширяет возможности различных психолого-

педагогических методов исследования, обеспечивает системное, последовательное и глубокое изучение исследуемых процессов. Большинство моделей, направленных на формирование компетенций и компетентностей, основывается на индикаторах поведения и деятельности личности [8].

Построение моделей образовательных процессов связано с процессами педагогического моделирования, проектирования и конструирования [5]. Разработка модели предполагает постановку цели, определение путей ее реализации, формулирование задач, определение основных подходов и принципов, содержания компонентов, организационно-педагогических условий, ожидаемого результата, критериев эффективности.

Результаты теоретического анализа, позволившие нам раскрыть содержание и структуру гражданской компетентности, обосновать методы ее диагностики, выделить организационно-педагогические условия ее становления, стали основой для разработки интегративной модели формирования гражданской компетентности, включающей элементы описательной, структурной и функционально-динамической моделей [3].

В проектировании модели формирования у учащихся гражданской компетентности мы опираемся на принципы педагогического проектирования, обоснованные Л.И. Гурье. Это принципы человеческих приоритетов, саморазвития, полноты, диагностируемости, конструктивной целостности [1, с. 35].

Разработанная нами модель формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО включает в себя взаимообуславливающие структурные компоненты: цель, задачи, подходы, принципы, организационно-педагогические условия, ожидаемый результат и критерии эффективности. Содержание модели представлено такими структурными компонентами, как целевой, прогностический, содержательный, организационно-управленческий, позиционно-технологический, рефлексивно-оценочный.

Целевой компонент содержания модели включает в себя определение конечных и промежуточных целей и задач, решение которых необходимо для достижения поставленных целей.

Основной целью является формирование гражданской компетентности учащихся. Этой цели нашей модели подчинены все ее компоненты. Емкость поставленной цели делает возможным выделение системы подцелей, сформулированных исходя из структуры гражданской компетентности, которая включает личностный, когнитивный, деятельностный компоненты.

Для формирования личностного компонента гражданской компетентности необходимо сформировать систему гражданских ценностей; для формирования когнитивного компонента – систему гражданских знаний и умений; для формирования деятельностного компонента – систему социально значимой гражданской деятельности. Реализация этих подцелей ориентирует на достижение конечного результата – формирование гражданской компетентности и позволяет определить содержание прогностического компонента модели.

Прогностический компонент содержания модели ориентирует на конечный результат. Ожидаемый результат реализации нашей модели – повышение уровня гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО. При этом критериями эффективности данного процесса являются гражданское самоопределение, освоение гражданских знаний и умений, гражданская самореализация.

Содержательный компонент содержания модели. Определяет содержание процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО. Этот процесс включает несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Основными направлениями деятельности на *констатирующем этапе* являются:

- диагностика уровня гражданской компетентности;
- подтверждение валидности результатов;
- выявление проблемного поля;
- изучение готовности преподавателей и администрации к реализации процесса формирования гражданской компетентности.

Формирующий этап предполагает создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования гражданской компетентности, а также осуществление мероприятий, направленных на подготовку преподавателей и администрации

к реализации этого процесса. На *контрольном этапе* проводится повторная диагностика уровня гражданской компетентности.

Организационно-управленческий компонент содержания модели обеспечивает целостность процесса формирования гражданской компетентности, а также реализацию функций управления: планирования, организации, координации, контроля. Организацию и управление осуществляет администрация учреждения СПО.

Планирование деятельности учреждения СПО с учетом требований реализации модели осуществляется по следующим направлениям: организационная, учебно-воспитательная, научно-исследовательская, контрольно-аналитическая деятельность, управление кадрами. Применительно к деятельности преподавателя это тематическое планирование по учебной дисциплине и видам практик, планирование научно-исследовательской работы со студентами, участие в планировании повышения квалификации, планирование деятельности куратора (классного руководителя).

Организация процесса формирования гражданской компетентности предполагает разработку строгого алгоритма действий, направленных на достижение основной цели, распределение функционала, определение сроков, средств и методов, а также ответственных и исполнителей. Таким образом, существует необходимость разработки программы формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО.

Координирование обеспечивает единство действий администрации и преподавателей в целях наиболее эффективного воздействия на процесс формирования гражданской компетентности, позволяет своевременно реагировать на отклонения от плана. Координирование осуществляется посредством маневрирования ресурсами – материальными, техническими, кадровыми.

Контроль процесса формирования гражданской компетентности обеспечивает эффективность его реализации. Предполагает сбор и анализ информации о фактических результатах процесса формирования гражданской компетентности, сравнение данных с планом, выявление отклонений и анализ их причин, разработку мероприятий для достижения поставленных це-

лей. Таким образом, контроль позволяет своевременно координировать всю управленческую деятельность.

Позиционно-технологический компонент содержания модели. Позиционная составляющая модели формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждений СПО раскрывает особенности взаимодействия участников данного процесса. Реализация этого компонента основана на обеспечении ведущей роли преподавателя, который одновременно организует совместную деятельность в виде субъект-субъектного взаимодействия и участвует в ней сам, что порождает проявление компонентов гражданской компетентности. Технологическая составляющая предполагает применение адекватных концептуальным положениям методов и средств формирования гражданской компетентности.

Рефлексивно-оценочный компонент содержания модели. Выступает как процедура контрольно-оценочной деятельности в педагогическом процессе в единстве ее установленных видов, форм, методов и применяемых норм. Он показывает соотношение исходных намерений, реального результата и трудностей, возникших в ходе осуществления той или иной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент модели связан с подбором диагностических средств, с помощью которых можно оценить эффективность и результативность процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждений СПО. Для оценки уровней гражданской компетентности мы разработали методику диагностики [9]. Результат диагностики – уровневая оценка гражданственности.

Методологические основы процесса формирования гражданской компетентности учащихся. Теоретический анализ взглядов на сущность гражданского воспитания, учет особенностей современного образования (его гуманистический характер и центрирование на личности обучающихся) позволили нам выделить основные подходы в формировании гражданской компетентности: личностный, деятельностный, диалогический, культурологический и компетентностный. Дальнейшая разработка проблемы формирования гражданской компетентности позволила установить необходимость применения процессного и синергетического подхо-

дов, выявить ряд принципов, лежащих в основе формирования гражданской компетентности учащейся молодежи, таких как диалогичность, партисипативность управления, системность, полнота, учет возрастных особенностей, единство воспитания, профессионального обучения и личностного развития, диагностируемость. Таким образом, методологические основы процесса формирования гражданской компетентности учащихся представлены совокупностью подходов и принципов.

Организационно-педагогические условия. Теоретический анализ и исследование подходов к определению организационно-педагогических условий формирования компетентностей в целом позволяют определить круг влияния внешних и внутренних факторов на определение организационно-педагогических условий формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО.

Объективно обусловленными внешними факторами выступают:

- потребность общества и государства в воспитании гражданина;
- социально-гуманистическая направленность образования;
- переход к вариативным воспитательным системам и воспитательным программам в учреждениях СПО в рамках компетентностного подхода;
- требования федеральных государственных образовательных стандартов СПО в части компетентностной оценки личности обучающегося;
- позиционирование формирования гражданской компетентности как результата гражданского воспитания;
- методологические основы процесса формирования гражданской компетентности, выраженные в необходимом сочетании культурологического, личностного, диалогического, деятельностного и компетентностного подходов.

Внутренними факторами, обусловленными особенностями самого учреждения СПО, профессиональной педагогической деятельности и контингента учащихся, являются:

- ресурсная база процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи;

- организационная структура учреждения СПО;
- воспитательная среда учреждения СПО;
- готовность педагогических кадров учреждения СПО к реализации процесса формирования гражданской компетентности учащихся;
- уровень освоения гражданских знаний и умений в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом (государством) к гражданину;
- возрастные особенности учащихся;
- имеющийся опыт функционирования педагогических и студенческих объединений.

С одной стороны, формирование гражданской компетентности – это целостный процесс, проявляющийся во взаимосвязи целей, задач, содержания, средств и методов, подверженный влиянию внешних условий. С другой – организационно-педагогические условия обусловлены комплексом нормативно-правовых, научно-методических, организационных, кадровых, личностно-психологических, материально-технических факторов.

Анализ и обобщение теоретических и практических подходов, сочетание процессного и синергетического подходов в выделении организационно-педагогических условий, собственный многолетний опыт деятельности в должности заместителя директора образовательной организации позволяют утверждать, что для реализации процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО необходимо соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

- ресурсное обеспечение (нормативно-правовое, научно-методическое, кадровое, материально-техническое);
- управление на основе принципа партисипативности;
- организация субъект-субъектного взаимодействия;
- создание специально организованной воспитательной среды;
- включение проблематики гражданской компетентности в учебные дисциплины;
- обеспечение готовности педагогических кадров учреждения СПО к реализации процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи;

- обеспечение гражданской самореализации учащейся молодежи учреждения СПО.

Реализация процесса формирования гражданской компетентности предполагает взаимодействие субъектов процесса. Партисипативный подход (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.), предполагающий взаимодействие, а не воздействие в управлении процессом и его реализации, обеспечит в рамках данного подхода субъект-субъектное взаимодействие, приобретающее характер диалогического.

Взаимодействие субъектов в процессе формирования гражданской компетентности в силу двустороннего характера воспитательного процесса характеризуется прямой и обратной связью, что обеспечивает эффективность управления воспитательным процессом [6]. Обратная связь в системе «воспитатель–воспитанник» строится на диалоговой основе субъект-субъектных отношений. В качестве субъектов отношений при этом выступают администрация, преподаватели, педагоги – организаторы воспитательной работы, кураторы (классные руководители) и студенты, взаимодействие которых также характеризуется прямой и обратной связью в системе организационной структуры управления учреждением СПО, обусловленной линейно-функциональными связями.

Партисипативный подход в управлении предполагает организацию деятельности педагогических и студенческих объединений, имеющих функции само- и соуправления: педагогического совета, учебно-методического совета, совета кураторов (классных руководителей), совета профилактики, совета старост, совета студентов и др. При этом студенческое самоуправление выступает средством гражданской самореализации.

Обладание гражданскими знаниями и умениями как необходимое условие гражданской самореализации обуславливает включение проблематики гражданской компетентности в учебные дисциплины: базовые и профильные, учебные дисциплины общего гуманитарного, социально-экономического, профессионального циклов, а также в профессиональные модули. В силу такой смысловой нагрузки в рамках учебных дисциплин формируются нравственные, политические, правовые, социальные знания и умения, составляющие основу гражданских. Построение

учебных планов в учреждениях СПО позволяет обеспечить непрерывность процесса формирования гражданских знаний и умений.

Важным условием является готовность педагогических кадров к реализации процесса формирования гражданской компетентности студентов колледжа. Рассматривая формирование гражданской компетентности как педагогическую деятельность, структуру готовности можно представить познавательным, эмоциональным и мотивационным компонентами [2]. Часто готовность преподавателей к педагогической деятельности определяют наличием необходимых знаний, умений и мотивацией.

Целый ряд обозначенных организационно-педагогических условий, которые должны быть выполнены для успешной реализации процесса формирования гражданской компетентности учащейся молодежи, чтобы обеспечить его эффективность, требуют поиска средств реализации. Моделирование как средство изучения сложных систем и, следовательно, средство реализации педагогических процессов с точки зрения системного подхода (Б.Д. Бим-Бад, В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, А.К. Марков, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.) позволит реализовать процесс формирования гражданской компетентности. Таким образом, разработка модели формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО выступает средством реализации данного процесса.

Мы предполагаем, что организационно-педагогические условия, сформулированные и обоснованные нами, обеспечат эффективность процесса формирования у учащихся гражданской компетентности.

Таким образом, представленная нами модель отражает взаимосвязь всех ее компонентов, имеет логику в построении и основывается на научных подходах к процессу формирования гражданской компетентности. Она ориентирована на человека – участника процесса формирования гражданской компетентности, является гибкой по отношению к внутренним и внешним изменениям.

Литература

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань: Казань

- ский государственный технологический ун-т, 2004.
2. Держач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж, 2004.
 3. Загвязинский В.И. Практическая методология педагогического поиска. Тюмень, 2005.
 4. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002.
 5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
 6. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006.
 7. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995.
 8. Уиддетт С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: ХИППО, 2008.
 9. Шепелева Т.Е. Методика диагностики гражданской компетентности студентов // Среднее профессиональное образование. 2016. № 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОГЛАСОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТОВ

*И.А. Дегтярева, зав. учебной частью
Омского колледжа отраслевых
технологий строительства и транспорта*

Одной из специфических черт современного образовательного процесса в образовательной организации СПО являются поэтапные изменения образовательных стандартов, связанные с экономическими и социальными преобразованиями. Утверждение профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» в совокупности с перспективой внедрения ФГОС-4 сближает требования к содержанию и результатам подготовки будущих мастеров производственного обучения с теми требованиями, которые предъявляются к действующему работнику. В настоящее время образовательными организациями уже проектируются изменения в содержании подготовки, а также в средствах оценивания на основании утвержденного профессионального стандарта.

Однако проблема интеграции требований профессионального стандарта в образователь-

ную практику до сих пор не имеет однозначного решения. Это определяет актуальность данной статьи, направленной на обоснование использования профессиональных задач будущих мастеров производственного обучения в качестве средства согласования требований образовательного и профессионального стандартов.

Профессиональная деятельность мастера производственного обучения предполагает осуществление разнородных, но взаимосвязанных функций: организация учебно-производственного процесса, педагогическое сопровождение обучающихся, методическая работа и профессиональное самосовершенствование [2; 3], которые в ФГОС СПО трактуются как виды профессиональной деятельности: организация учебно-производственного процесса; педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности; методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического

сопровождения группы обучающихся профессиям рабочих (служащих) [6].

Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования дополняет перечисленные виды деятельности, предписывая мастеру производственного обучения выполнение обобщенной трудовой функции по проведению профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями) [3].

Отличительной особенностью специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» является двойственный характер профессиональной подготовки [7]. Обучающиеся одновременно осваивают как базовую отраслевую, так и собственно профессионально-педагогическую специальность.

Отметим, что как учебная, так и профессиональная деятельность будущих мастеров производственного обучения основана на взаимодействии с различными субъектами учебно-производственного процесса: обучающимися, родителями (законными представителями), педагогами и администрацией образовательной организации, социальными партнерами. Социально-профессиональная полипозиционность как специфическая черта учебной и профессиональной деятельности мастера производственного обучения должна учитываться при организации образовательного процесса. Это может быть достигнуто благодаря решению профессиональных задач, предполагающих социально-профессиональное взаимодействие будущих мастеров производственного обучения с другими субъектами учебно-производственного процесса.

Профессиональные педагогические задачи как ключевой элемент подготовки составляют ядро учебно-профессиональной деятельности будущих мастеров производственного обучения. С позиций компетентностного подхода (Э.Ф. Зеер, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) решение профессиональных задач является основой формирования и проявления компетентности.

Существуют различные классификации педагогических задач. Если речь идет о педагогических задачах, решаемых педагогом в его про-

фессиональной практике, то такие задачи называют профессиональными, или практическими профессиональными [5]. Практические задачи моделируют ситуации реальной профессиональной деятельности и ограничены только контекстом, предполагая при этом множество вариантов решения. Решение профессиональных задач предусматривает проявление педагогом определенных личностных и деловых качеств для достижения конкретного – субъективного и материального – результата, что позволяет формировать и оценивать его профессиональную компетентность [1].

Рассматривая профессиональную подготовку как процесс становления профессиональных компетентностей, позволяющий выстроить содержание подготовки педагогов через решение профессиональных задач, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына определяют семь групп профессиональных задач педагога.

1. Понимание ученика в образовательном процессе.
2. Подготовка, планирование, организация образовательного процесса (с учетом возможностей образовательной среды, взаимодействия с социальными партнерами школы).
3. Работа с информацией.
4. Коммуникация.
5. Самообразование (на основе рефлексии и самооценки).
6. Профессиональное поведение.
7. Управление [5].

Выделенные группы задач соответствуют основным профессиональным функциям мастера производственного обучения в образовательном процессе, наиболее полно и всесторонне отражают его профессиональную деятельность, поэтому данное исследование основывается именно на представленной концепции. Однако специфический характер деятельности мастера производственного обучения, а также требования соответствующего профессионального стандарта диктуют необходимость переосмысления представленных групп профессиональных задач.

Сравнительный анализ ФГОС СПО 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального

образования и дополнительного профессионального образования» позволяет сопоставить виды профессиональной деятельности с обобщенными трудовыми функциями, взяв за основу научное обоснование групп профессиональных задач педагога. На основе проведенного сравнительного анализа были выделены основные группы профессиональных задач, характерных для будущего мастера производственного обучения как педагога.

1. Проектирование и методическое обеспечение учебно-производственного процесса на основе взаимодействия с коллегами и социальными партнерами.
2. Организация учебно-производственного процесса на основе педагогически целесообразного взаимодействия с обучающимися.
3. Педагогическое сопровождение обучающегося в учебно-производственном процессе на основе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.
4. Участие в организации практико-ориентированных профориентационных мероприятий, информировании и консультировании школьников и их родителей (законных представителей) в сотрудничестве с коллегами и социальными партнерами.

Первой группе соответствуют следующие задачи.

1.1. Проектировать учебно-производственный процесс под руководством преподавателей во взаимодействии с мастерами производственного обучения, методической службой образовательной организации, а также с учетом требований работодателей.

1.2. Проектировать методическое обеспечение учебно-производственного процесса под руководством преподавателей во взаимодействии с мастерами производственного обучения, методической службой образовательной организации, а также с учетом требований работодателей.

1.3. Устанавливать и поддерживать продуктивное взаимодействие с коллегами и социальными партнерами для проектирования и методического обеспечения учебно-производственного процесса на принципах соблюдения субординации, партнерства, общности целей.

Вторая группа предполагает решение будущим мастером производственного обучения следующих задач.

2.1. Осуществлять учебно-производственный процесс посредством активных и интерактивных методов обучения, устанавливая педагогически целесообразные отношения с обучающимися.

2.2. Планировать и осуществлять педагогический контроль результатов освоения обучающимися компетенций в процессе учебной, производственной практики с использованием современных методик само- и взаимооценки.

К третьей группе можно отнести следующие задачи.

3.1. Применять методики психолого-педагогической диагностики для выявления затруднений в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении обучающихся.

3.2. Устанавливать и поддерживать комфортный микроклимат в учебной группе на основе неформального межличностного общения.

3.3. Осуществлять посредничество между учащимися, их родителями (законными представителями), сотрудниками образовательной организации и (или) работодателями в решении вопросов адаптации, обучения, социализации, профессионального становления обучающихся.

Четвертая группа включает следующие задачи.

4.1. Планировать и организовывать информирование школьников и их родителей (законных представителей) о многообразии профессий, уровней и способов получения образования, образовательных организациях, потребностях рынка труда, перспективах трудоустройства.

4.2. Консультировать школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения, выбора специальности, уровня и формы образования, образовательной организации с учетом возрастных особенностей и интересов аудитории.

4.3. Планировать и проводить профориентационные мастер-классы, профессиональные пробы, ярмарки профессий, ролевые игры, квесты и т.д. для школьников и их родителей (законных представителей) с учетом специфики и материальной базы образовательной организации.

Представленные задачи декомпозированы на составные элементы: знания, умения, практический опыт, что соответствует логике ФГОС СПО и

профессионального стандарта в описании образовательных и квалификационных требований. Декомпозиция профессиональных задач будущих мастеров производственного обучения на структурные элементы приведена в таблице.

Таблица

**Структурные элементы профессиональных задач
будущих мастеров производственного обучения**

Задача	Структурные элементы профессиональной задачи
1.1.	<p><i>Знать</i> современные требования к проектированию учебно-производственного процесса.</p> <p><i>Уметь</i> проектировать учебно-производственный процесс на основе согласования с преподавателями, мастерами производственного обучения, методической службой ОО с учетом требований работодателей.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> проектирования учебно-производственного процесса в соответствии с рекомендациями преподавателей, мастеров производственного обучения, методической службы ОО с учетом требований работодателей</p>
1.2.	<p><i>Знать</i> современные требования к методическому обеспечению занятий разных типов.</p> <p><i>Уметь</i> проектировать методическое обеспечение учебно-производственного процесса на основе согласования с преподавателями, мастерами производственного обучения, методической службой ОО с учетом требований работодателей.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> проектирования методического обеспечения учебно-производственного процесса в соответствии с рекомендациями преподавателей, мастеров производственного обучения, методической службы ОО с учетом требований работодателей</p>
1.3.	<p><i>Знать</i> принципы соблюдения субординации, партнерства, общности целей при взаимодействии с коллегами и социальными партнерами.</p> <p><i>Уметь</i> применять принципы соблюдения субординации, партнерства, общности целей при установлении и поддержании продуктивного взаимодействия с коллегами и социальными партнерами.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> установления и поддержания продуктивного взаимодействия с коллегами и социальными партнерами для проектирования и методического обеспечения учебно-производственного процесса на принципах соблюдения субординации, партнерства, общности целей</p>
2.1.	<p><i>Знать</i> возможности активных и интерактивных методов обучения для осуществления учебно-производственного процесса.</p> <p><i>Уметь</i> устанавливать педагогически целесообразное взаимодействие с обучающимися посредством активных и интерактивных методов обучения в целях осуществления учебно-производственного процесса.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> осуществления учебно-производственного процесса посредством активных и интерактивных методов обучения и установления педагогически целесообразных отношений с обучающимися</p>
2.2.	<p><i>Знать</i> возможности применения современных методик само- и взаимооценки, педагогической оценки результатов освоения обучающимися компетенций в процессе учебных, производственных практик.</p> <p><i>Уметь</i> планировать и осуществлять педагогический контроль результатов освоения обучающимися компетенций в процессе учебной, производственной практики с использованием современных методик само- и взаимооценки.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> планирования и осуществления педагогического контроля</p>

Продолжение табл.

	результатов освоения обучающимися компетенций в процессе учебной, производственной практики с использованием современных методик само- и взаимооценки
3.1.	<p><i>Знать</i> методики психолого-педагогической диагностики для выявления затруднений в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении обучающихся.</p> <p><i>Уметь</i> подбирать и проводить психолого-педагогическую диагностику для выявления затруднений в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении обучающихся.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> выявления затруднений в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении обучающихся на основе подобранных методик психолого-педагогической диагностики</p>
3.2.	<p><i>Знать</i> приемы установления и поддержания комфортного микроклимата в учебной группе на основе неформального межличностного общения.</p> <p><i>Уметь</i> отбирать приемы установления и поддержания комфортного микроклимата в учебной группе на основе неформального межличностного общения.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> установления и поддержания комфортного микроклимата в учебной группе на основе неформального межличностного общения</p>
3.3.	<p><i>Знать</i> потребности обучающихся и возможности самих обучающихся, их родителей (законных представителей), сотрудников ОО и (или) работодателей для решения вопросов адаптации, обучения, социализации, профессионального становления обучающихся.</p> <p><i>Уметь</i> осуществлять посредничество между обучающимися, их родителями (законными представителями), сотрудниками ОО и (или) работодателями в соответствии с потребностями обучающихся в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> посредничества между обучающимися, их родителями (законными представителями), сотрудниками ОО и (или) работодателями в соответствии с потребностями обучающихся в адаптации, обучении, социализации, профессиональном становлении</p>
4.1.	<p><i>Знать</i> о многообразии профессий, уровней и способов получения образования, об образовательных организациях, потребностях рынка труда, перспективах трудоустройства школьников.</p> <p><i>Уметь</i> отбирать и структурировать информацию о многообразии профессий, уровней и способов получения образования, об образовательных организациях, потребностях рынка труда, перспективах трудоустройства для планирования и организации информирования школьников и их родителей (законных представителей).</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> планирования и организации информирования школьников и их родителей (законных представителей) о многообразии профессий, уровней и способов получения образования, об образовательных организациях, потребностях рынка труда, перспективах трудоустройства</p>
4.2.	<p><i>Знать</i> возрастные особенности и интересы школьников и их родителей (законных представителей) в профессиональном самоопределении, выборе специальности, уровня и формы образования, образовательной организации.</p> <p><i>Уметь</i> консультировать школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения, выбора специальности, уровня и формы образования, образовательной организации с учетом их возрастных особенностей и интересов.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> консультирования школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения, выбора специальности,</p>

Окончание табл.

	уровня и формы образования, образовательной организации с учетом их возрастных особенностей и интересов
4.3.	<p><i>Знать</i> специфику и материальную базу ОО для планирования и проведения практико-ориентированных профориентационных мероприятий для школьников и их родителей (законных представителей).</p> <p><i>Уметь</i> планировать и проводить практико-ориентированные профориентационные мероприятия для школьников и их родителей (законных представителей) с учетом специфики и материальной базы ОО.</p> <p><i>Иметь практический опыт</i> планирования и проведения практико-ориентированных профориентационных мероприятий для школьников и их родителей (законных представителей) с учетом специфики и материальной базы ОО</p>

Профессиональные задачи будущих мастеров производственного обучения позволяют интегрировать требования профессионального стандарта в образовательный процесс, обогащая тем самым содержание учебных дисциплин, профессиональных модулей и внеаудиторной деятельности задачами социально-профессионального взаимодействия.

Обобщая сказанное выше, необходимо отметить, что разработка групп профессиональных задач и их декомпозиция на структурные элементы, осуществленная в логике образовательного и профессионального стандартов, позволяет согласовать их требования к содержанию и качеству подготовки будущих мастеров производственного обучения. Содержание видов профессиональной деятельности и трудовых функций мастера производственного обучения отражено в структуре профессиональных задач. Разработка групп профессиональных задач основана на результатах научных исследований ученых РГПУ им. А.И. Герцена, что отражает логику компетентностного подхода к согласованию требований образовательного и профессионального стандартов.

Профессиональные задачи будущих мастеров производственного обучения обеспечивают социально-профессиональный контекст образовательного процесса в колледже. Организация образовательного процесса с позиций компетентностного подхода позволяет включить решение профессиональных задач в содержание любого элемента профессиональной образовательной программы.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб., 2008.
2. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом. М.: Академия, 2013.
3. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // Программно-аппаратный комплекс «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps1839456> (дата обращения: 28.03.2016).
4. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.
5. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Вестник Герценовского университета. 2013. № 1.
6. ФГОС СПО 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)». URL: <http://base.garant.ru/70812454/> (дата обращения: 01.04.2016)
7. Эрганова Н.Е. Теория и практика подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионального образования. URL: <file:///I:/Аспирантура/2015/Эрганова/48924233.pdf> (дата обращения: 31.03.2016).

ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ

*О.В. Якимов, директор
Селенгинского политехнического
техникума, канд. пед. наук
(Республика Бурятия)*

Для достойного проживания своей жизни человеку важны «профессиональная подготовка и личностные мотивы, установки, ценности, ориентации, приоритеты, житейские понятия, взгляды и убеждения» [3, с. 36]. Какие-то из них имеют значение для личной жизни, организации досуга, для приобщения к литературе, искусству, физического совершенствования, другие оказывают влияние на материальные и бытовые потребности и возможности и т.д.

Однако в решении всех жизненных проблем и вопросов так или иначе на первое место выдвигается труд, работа. От этого зависит материальная обеспеченность, духовная и моральная удовлетворенность. Поэтому в задачи педагогического сопровождения студентов входит содействие в принятии и осмыслении отдельных социальных, экономических, психологических и педагогических идей, которые могут быть значимыми в будущей жизни, прежде всего в труде, в служебной карьере, самоутверждении, в духовном, образовательном совершенствовании.

К таким основополагающим воззрениям относятся идеи успеха, успешности и самореализации. Они не отражены в учебных программах и не всегда могут быть вписаны в содержание внеаудиторной воспитательной работы. Согласно нашей концепции о педагогическом сопровождении они являются ключевыми как цель и результат данного вида взаимодействия педагогов со студентами.

Успех, успешность – это прежде всего социальная, психологическая и педагогическая идея в теории и на практике. С переходом нашей страны в рыночную экономику повсеместно стали употребляться слова *удача, успех, результат, достижение, выгода, показатели, доход* и др. Существует широкий круг гуманитарных видов деятельности, где достигаются определенные результаты, к которым можно отнести повыше-

ние квалификации, высокий профессионализм, мастерство, этапы (ступени) в карьере, признание руководства, поощрения в организации и отрасли, награждения и др. Это также литература, искусство, образование, здравоохранение, гуманитарные и общественные науки и т.д.

Литература и искусство – это непреходящие сферы духовной, социальной, культурной деятельности. Это сокровищница, которая хранит человеческую духовность в произведениях различных жанров, изделиях, воспоминаниях, образах, созданных великими творцами. В сознании людей они получают признание как родоначальники, основоположники, первопродцы, зачинатели, классики. А.С. Пушкина называют солнцем русской поэзии, основателем русского литературного языка, баснописца И.А. Крылова – русским Эзопом, бурятского поэта-лирика Дондока Улзытуева – бурятским Есениным.

В каждом государстве, обществе существуют и всегда будут существовать виды деятельности, в которых достигаются не громкие, не заоблачные, а земные, рядовые, будничные, но всегда необходимые, значимые для человека и общества результаты, успехи. Это рабочие, крестьянские, педагогические, лечебно-медицинские, культурно-досуговые, снабженческо-коммерческие и охранительные профессии. Функции таких работников состоят в исправном выполнении профессиональных, служебных обязанностей, достижении определенных результатов в пределах требуемых норм, правил или выше и лучше таких норм. Именно так достигается успех.

Нами разработана программа спецкурса для студентов «Что значит быть успешным». Изложенные выше мысли, идеи отражают сущность программы. В нее мы включили факты, демонстрирующие реальность понятия «успешность» в отдельных видах деятельности.

Второй после успешности крупной социальной, психологической и педагогической идеей, теорией, которую мы рассматриваем применительно к сопровождению, являются понятия «социализация» и «самореализация». Очевидно, что их сущность и содержание соотносятся с успешностью. Да, смыкаются, сближаются, но не сливаются. До того, как стать успешным или оказаться на пути к успешности, человек проходит путь социализации и самореализации. Изменения социально-экономических, культурно-духовных условий, обстоятельств, ориентиров, ценностей вызывают необходимость нового осмысления понятий «социализация» и «самореализация».

Введение третьего поколения образовательных стандартов в школах, ЕГЭ, преобразования и реструктуризация в НПО и СПО, проведение рейтингов среди вузов, распространение дистанционного обучения, массовое внедрение проектного обучения в профессиональных образовательных организациях обуславливают значительные перемены в востребованности подвигек в социализации.

Самореализации личности посвящены работы исследователей на разных уровнях – философском, социологическом, психологическом и педагогическом. Вопросам самореализации студентов уделяется много внимания, но специальных подтвержденных практикой исследований по этому вопросу нет.

«На сегодня в педагогической науке эти проблемы скорее намечены, чем глубоко проанализированы. Это связано как с эмпирической неизученностью данных проблем, так и с недостаточностью концептуальных разработок.

Пробел в условиях и факторах самореализации студента профессиональной образовательной организации в учебной и внеучебной среде порождает множество противоречий. Одно из них заключается в том, что, с одной стороны, каждый студент уникален и ему необходимо создать такую педагогическую поддержку, которая бы обеспечивала позитивную, разностороннюю и адекватную самореализацию, создавала бы базу для его дальнейших перспектив развития, а с другой стороны, в учебных заведениях уделяют недостаточно внимания созданию соответствующих организационно-педагогических условий, а у руководителей и педагогов отсутствуют необходимые теоретические и методические раз-

работки технологий управления данным процессом.

Обобщая, можно сформулировать следующее противоречие: между целесообразностью оказания педагогической поддержки студентам профессиональных образовательных организаций в процессе самореализации как главного механизма его личностного и профессионального развития и недостаточной теоретической, экспериментальной и методической разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих этот процесс» [2, с. 1–2].

Активная адаптация человека к жизни в обществе, умение жить и действовать в соответствии с нравственными нормами, принципами, традициями общества является необходимым условием его существования. Однако, как справедливо подчеркивает Э. Фромм, адаптивные возможности человека не безграничны. «Существуют не только определенные естественные и духовные потребности, требующие своего удовлетворения, но и некоторые психологические качества, невозможность реализации которых приводит к определенным трудностям, проблемам. К ним относятся тенденция к интеллектуальному развитию, реализация потенциалов, таких как способность к творчеству, к критическому мышлению и т.д.» [4, с. 33]. «Под этим углом зрения следует рассматривать проблему развития и воспитания у студентов потребности и способности к самореализации, которая формируется, когда в деятельности педагога оптимально сочетаются и адаптивная, и гуманистическая функции» [2, с. 24].

Самореализация каждого человека осуществляется во взаимосвязи «человек и общество». Вне общества, без общества не бывает самореализации, которая подразумевает самовыражение личности, ее развитие, получение благ и отдача окружающим, социуму и т.д. Но для этого индивид должен быть достойным членом общества: развитым, воспитанным, образованным, культурным и деятельным. С чего начинается подготовка к самореализации? По каким направлениям реализуется?

Первое – это самодисциплина, управление собственным поведением. Дисциплина, поведение это есть отношение к себе и обществу. Правила поведения, отношений, общения выработаны и приняты с древних времен. Без них

не существовало бы общество и в нем не происходило бы становление людей. В современном цивилизованном обществе всех преуспевающих людей отличают самодисциплина, культура поведения.

Второе – самоорганизация. Первой ступенькой здесь является следование выработанному распорядку, режиму дня. На этой основе соблюдается очередность в выполнении всех дел, исходя из их важности, значимости – учебных, домашних, физически-трудовых (уборка, приготовление пищи, покупка продуктов, работа на огороде, чтение, просмотр телепередач, занятия физкультурой, встречи с друзьями и т.д.). Четкое и разумное планирование основных дел и их выполнение переходит в норму. Таким образом самоорганизация становится привычкой, натурой растущего человека, чертой характера, предпосылкой самореализации личности в будущих крупных и значимых делах в производстве, культуре, науке, руководстве и управлении.

Третье – самоподготовка. Сюда входят самостоятельная работа, выполнение заданий, изучение дополнительной литературы, самообразование, самообучение. Например, изучение иностранного языка, научной литературы по избранным предметам, подготовка к конкурсам, олимпиадам, конференциям. В этой градации оказывается и выделение времени на интеллектуальные тренинги и др. В ходе и результате самоподготовки у студентов формируются культура и навыки научной организации умственного труда, которые необходимы в течение всей жизни.

Распространение дистанционного обучения, проектной деятельности, практики индивидуальных образовательных траекторий в школе и профессиональных образовательных организациях, а затем необходимость повышения квалификации и переподготовки в процессе работы еще раз убеждают в непреходящей значимости самоподготовки.

Четвертое – самостоятельные занятия физическими и спортивными упражнениями, физическим развитием, оздоровлением, укреплением здоровья, совершенствованием двигательных и спортивных навыков. Двух-трех часов в неделю занятий физкультурой в школе и профессиональных образовательных организациях совершенно недостаточно для поддержания оптимальной физической формы. Утренняя зарядка,

упражнения со снарядами, ходьба и бег, катание на лыжах и коньках, походы, занятия фитнесом, посещение секций и т.д. – это дополнительные и эффективные средства для сохранения и укрепления здоровья, поддержания спортивной формы, продуктивной и продолжительной жизни.

Пятое – овладение техникой своей профессии. Совершенствование умений и навыков, приобретение опыта, а в дальнейшем мастерства дает удовлетворение, переходящее в удовольствие и радость. Это один из путей самореализации.

Шестое – приобщение к искусству: участие в художественной самодеятельности, получение музыкального образования (музыкальная школа, индивидуальное и самостоятельное обучение), занятия в хореографических, хоровых кружках, ансамблях. Так же как и в спорте, в искусстве к человеку приходят удовлетворение, удовольствие и радость в процессе овладения опытом, мастерством.

Седьмое – общение, дружба, товарищество, совместная работа и сотрудничество с достойными людьми. Человек не может жить один. Высшее счастье и радость человеческая – общение с другими людьми.

Восьмое – любовь, забота. Благодарность родным (родителям, детям), близким родственникам, друзьям. Это выражается в поведении, учебе, труде, общении и взаимодействии с окружающими, во всем образе жизни.

Девятое – преданность, служение Родине. Это готовность и стремление делать доброе, полезное для своей страны.

Десятое – материально-финансовое обеспечение жизни: умение приобретать вещи, продукты, получать услуги, льготы, обустраивать свое жилье, пользоваться транспортными средствами и т.д.

Одиннадцатое – участие в благотворительности, оказание всемерной поддержки и помощи знакомым, соседям, землякам, односельчанам и др. Здесь имеется в виду не только материальная, но также моральная, духовная, социальная, культурная (концерты, возведение памятников, написание книг и т.д.) поддержка.

Это схематические общие направления самореализации студентов техникума. Они не новы, многие из них включены в процессы воспитания и педагогического сопровождения студентов, но в комплексе – конкретизированные, способству-

ют обдумыванию, обсуждению в педагогических коллективах, в кругу коллег-педагогов.

Подытоживая вышеизложенное, отмечаем:

- педагогическое сопровождение студентов техникума направлено на их подготовку к самостоятельной жизни и включение в труд;
- труд в любой сфере жизни дает удовлетворение самому человеку, а также признание других, коллектива, общества, если в процессе и результате работы достигается успех, ведь в современном обществе идея и практика успешности стала значимой социальной, психологической и педагогической категорией;
- мысли и идеи успешности исторически сопутствовали труду человека, ныне при вступлении России в рыночную экономику они стали особенно актуальными;

- педагогическое сопровождение студентов техникума способствует их социализации и профессиональной самореализации.

Литература

1. *Блощинский А.И.* Организационно-педагогические условия личностной самореализации студентов средней профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань: ИСПО РАО, 2002.
2. *Мухаметзянова Г.В.* Современные проблемы образования. Казань: ИСПО РАО, 2000.
3. Основы управления образовательным процессом и качеством подготовки специалистов в колледже: материалы работы СПЭК. СПб., 1996.
4. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.

КАТЕГОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

*Г.Л. Князева, доцент, канд. пед. наук,
И.А. Белоконь, доцент
(Институт культуры и искусств
Московского городского
педагогического университета)*

Гармоничное развитие студентов – будущих педагогов-музыкантов предполагает наличие знаний не только в самых разных областях искусства, но и в смежных дисциплинах. Однако практика показывает, что далеко не все студенты обладают таким профессионально важным для учителя качеством, как историческое мышление. Для его формирования необходимо внедрение в процесс инструментальной подготовки обобщающих понятий, опирающихся на исторические закономерности развития музыкального искусства и способных упорядочить слушательский и исполнительский опыт студентов. Центральным

из обобщающих понятий такого рода является «категория музыкального стиля». Интеллектуальное постижение стиля как целостной системы должно стать основой исполнительской и методологической культуры будущего учителя-музыканта, без которой сегодня не мыслится высокий профессиональный уровень [4, с. 119].

При наличии многообразной литературы, посвященной вопросам художественного стиля в различных видах искусства, в инструментальном исполнительстве и педагогике преобладает эмпирический подход к интерпретации музыкальных стилей. В этой области пока главенствуют

традиции и существует противопоставление «школьного» нормативного и свободного, оправданного незаурядным талантом «артистического» понимания стилистики музыкальных произведений. Для разрешения данного противоречия необходимо привить каждому студенту культуру исполнения произведений различных стилей, сформировать умение воспринимать и трактовать музыку в контексте исторического развития искусства.

Опыт крупнейших отечественных педагогов-пианистов XX века показывает, что *А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, С.Е. Фейнберг* последовательно работали над стилем изучаемых произведений. К настоящему моменту в музыкальном образовании существует концепция стиливого подхода, трактуемого как фактор формирования личности учащегося (*А.И. Николаева*). Между тем в массовом музыкальном обучении вопросам стиливой адекватности исполнения по-прежнему не всегда уделяется должное внимание. Однако профессиональная подготовка педагогов-музыкантов диктует необходимость конкретных, четких, научно обоснованных методик работы над овладением стилистикой музыкального произведения.

В настоящее время стиль в музыке принято рассматривать как частное проявление художественного стиля. Интересующий нас историко-культурологический аспект понятия музыкального стиля, выраженный в категории «стиль эпохи», возник в XIX веке, когда музыкальная эстетика заимствовала из истории смежных искусств и литературы термины «барокко», «рококо», «классицизм», «романтизм», впоследствии – «импрессионизм», «экспрессионизм». Таким образом, музыкальный стиль перестал существовать как изолированное, сугубо музыкальное явление и стал вписываться в широкую художественную картину мира. *В.В. Медушевский* характеризует художественный стиль как «важнейший элемент культуры, одну из самых совершенных и емких форм культурной памяти человечества» [5, с. 39]. По словам *С.С. Скребкова*, музыкальные стили – это «ступени в историческом развитии музыкального искусства» [7, с. 11]. Понимание исторической основы музыкального стиля становится базой для формирования художественной культуры студентов.

С позиций современного искусствознания музыкальный стиль представляет собой целостную структуру, элементами которой являются стиливые признаки – общие закономерности, лежащие в основе музыкального мышления. В их числе важнейшими представляются система логической организации музыкально-звукового материала, склад, принципы развития, закономерности формообразования, а также мелодико-тематическое начало, метроритм, динамика, артикуляция, тембр [6, с. 120]. По мнению *А.И. Николаевой*, к стилю следует относиться как к смысловому миру, закономерности которого определяют собственную систему выразительных средств [8, с. 239].

Порождаемый музыкальным мышлением, стиль в музыке интерпретируется как иерархическая система, включающая в себя ряд подсистем, что позволяет рассматривать категорию стиля дифференцированно, на различных уровнях: на уровне исторических периодов, на уровне направлений, индивидуальном, а также национальном уровне. К понятию стиля в процессе его освоения на практических занятиях фортепиано, по-видимому, следует подходить в такой последовательности: стиль индивидуального произведения – стиль композитора – стиль музыкального направления – художественный стиль эпохи. Закономерным итогом должно стать восприятие и исполнение музыки в контексте художественной культуры.

В русле концепции развивающего обучения (*Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин* и др.) и идеи интеллектуализации, повышения теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством (*Г.М. Цыпин*) нами была разработана и апробирована методика «обобщение через стиль», названная так по аналогии с известным положением музыковедения о методе «обобщения через жанр» (*А.А. Альшванг, В.А. Цуккерман*). Она состоит, в общих чертах, в совмещении процессов овладения исполнительской техникой и приобретения общекультурных знаний, т.е. в практическом объединении «технологических» и «общехудожественных» методов работы над стилем музыкального произведения. По нашему мнению, пути объединения технического и художественного в работе пианиста проходят через погружение в определенную историческую

эпоху, освоение ее творческих закономерностей.

Учитывая нацеленность современного образования на гармоничное развитие личности, необходимо стремиться к тому, чтобы освоение программы в инструментально-исполнительском классе было направлено на формирование целостной культуры студента и осуществлялось с позиций стилевого и культурологического подходов [4, с. 119].

В рамках стилевого подхода и применения методики «обобщение через стиль» изучение музыкального произведения связывается с приобретением и актуализацией уже имеющихся у студентов эстетических, теоретических, искусствоведческих знаний и объединяет тем самым исполнительские дисциплины с курсами эстетики, истории и теории музыки. У студентов активизируется интеллектуальная деятельность, устанавливаются связи различных художественных явлений в рамках одной исторической эпохи. Понятие «художественный стиль эпохи» обобщает существенно значимые черты разных видов художественной деятельности одного исторического периода и позволяет проникнуть в его духовно-содержательный смысл. Стилевая система служит своеобразным каркасом, на который нанизываются художественные явления, познаваемые студентами не только в процессе обучения, но и в повседневной жизни. Системность в сочетании с творческим подходом обеспечивает в процессе изучения стилей научность, осмысленность и прочность знаний и умений.

Работа над произведениями каждого из представленных в педагогическом репертуаре стилей (барокко, классицизм, романтизм, музыка XX–XXI веков) требует применения методов как общедидактического, так и частного порядка, причем решающее значение получает методика обобщения через стиль.

Проникновение в содержание произведения предполагает максимально возможное овладение всеми выразительными средствами данного сочинения. Для большего успеха этой работы все музыкальные закономерности подаются с точки зрения стиля, что дает ключ для решения целого ряда вопросов, в том числе и вопросов, связанных с интерпретацией [1, с. 97].

Практика показывает, что, как правило, стилистические погрешности исполнения связаны

с несоответствием применяемых студентом исполнительских выразительных средств содержанию произведения. Часто эмоции, осознанно или неосознанно выражаемые студентом, оказываются органически чуждыми данному сочинению, всему его образному строю.

Важно, не препятствуя свободе самовыражения, направить поиски личностного смысла исполняемой музыки в соответствующее исторической эпохе и эстетике русло. Предпочтительно, чтобы в работе со студентом постоянно присутствовали сочинения каждой из основных четырех стилистических сфер. Это позволит сосредоточить внимание на постепенном освоении присущих каждому стилю содержательных и конструктивных особенностей, выразительных средств и технических элементов.

В качестве форм организации обучения можно рекомендовать не только традиционные для фортепианной педагогики индивидуальные практические занятия, но и групповые – с максимальной активизацией каждого участника.

Это могут быть как мелкогрупповые занятия, подобные семинарам, посвященные проблемам индивидуального стиля, так и собрания или концерты всего класса, подводящие итог изучению какого-либо стиля, авторского или эпохального. При этом используются такие методы, как беседа, рассказ об эпохе, показ образцов данного стиля в музыке разных авторов.

Опыт свидетельствует, что демонстрация примеров проявления одного и того же стиля в смежных видах искусства (с применением средств аудио- и видеозаписи, фотографий, репродукций, литературы) оказывает значительную помощь в создании художественного образа музыкального произведения, так как «разные виды искусства, находясь во взаимодействии, дают наиболее полную, целостную картину мира, раскрывающегося... разными гранями» [3].

Литература

1. Антонова М.А., Печерская А.Б. К вопросу развития самостоятельности студентов на уроках фортепиано // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4-4.
2. Белоконь И.А., Овакимян Е.Ю. К вопросу целесообразности наличия фортепиано в непрофильных образовательных учреж-

- дениях // Вестник науки и образования. 2015. № 7 (9).
3. *Князева Г.Л.* Предпосылки и основания исследования музыкально-исполнительской интерпретации // APRIORI. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 5.
 4. *Князева Г.Л.* Развитие способности к творческой интерпретации у будущих педагогов-музыкантов: формы и методы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
 5. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976.
 6. *Михайлов М.К.* Стиль в музыке: исследование. Л.: Музыка, 1981.
 7. *Скребков С.С.* Художественные принципы музыкальных стилей. М.: Музыка, 1973.
 8. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. М.: Владос, 2001.
-
-

Тихвинскому медицинскому колледжу – 55 лет

ВЕХИ ИСТОРИИ

*Т.Н. Калинина, зам. директора
колледжа по воспитательной работе*

Первое объявление о наборе в медицинское училище появилось в тихвинской газете «Ленинская искра» 17 июня 1961 года. Набор составил 120 человек. Директором училища был назначен *Э.Н. Бунятов*, работавший главным врачом Тихвинской инфекционной больницы. Занятия в группах вели преподаватели вечерней школы рабочей молодежи и врачи больницы, которые стремились дать учащимся прочные знания и воспитать будущих медицинских работников «в духе высокой идейности и преданности делу коммунизма».

Значительный вклад в дело обучения и воспитания медицинских работников среднего звена внесли в разные годы директора училища *Р.В. Мамичев, В.М. Максимов, М.М. Бойцев, Н.В. Шаповалова*.

В 1987 г. директором училища назначена *Л.К. Каторгина*, которую отличали образованность, эрудиция, профессионализм, принципиальность.

В 1988 г. открылось общежитие на 320 мест, в 1989-м – зуботехническое отделение.

В те годы по инициативе комитета ВЛКСМ создана поисковая группа «Зов». Участники группы выезжали на места боев 2-й ударной армии в Тихвин, где в конце 1941 г. базировался полевой хирургический госпиталь № 364. Студенты занимались сбором материалов о военном госпитале, в котором работали тихвинские девушки. Руководитель группы – *Валентина Николаевна Бурцева*. На основе собранных материалов был создан зал боевой славы.

С 1996 г. училище начинает готовить зубных врачей, а с 2004-го – медицинских работников по специальности «Фармация».

В 2001 г. была проведена работа по лицензированию пяти филиалов. В 2005 г. училище получило статус колледжа. В учебном заведении работали опытные преподаватели: *С.П. Каторгин, Л.А. Ульянова, Н.Ю. Васильев, Т.М. Табачук, Н.Л. Белешов, Л.И. Отвагина*. Возвращались уже в качестве преподавателей и наши бывшие выпускники. Это *С.А. Иванова, В.Ф. Горохова, В.Н. Бурцева, С.А. Светлова, В.В. Ключев, И.А. Молодцова*.

В июле 2009 г. директором колледжа был назначен *Николай Николаевич Зайцев*, ставший ценителем и продолжателем традиций Тихвинского медицинского колледжа. В настоящее время в колледже традиционно отмечаются День знаний, Вечер посвящения в студенты, День влюбленных, Татьянин день, проводится Новогодний калейдоскоп, конкурсы профессионального мастерства «Профессией своей горжусь», «Лучший по профессии среди стоматологов», спортивные соревнования «А ну-ка, парни!», «А ну-ка, девушки!», вечера юмора, торжественные праздники, посвященные освобождению Тихвина от немецко-фашистских захватчиков, Дню Победы.

С целью развития у студентов познавательного интереса к изучаемым дисциплинам, углубления знаний проводятся месячники общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Педколлектив уверен: социализации студентов способствует активная деятельность. С этой целью разработаны и реализуются проекты по разным направлениям:

- *социально-просветительские* – «Путь к сердцу», «Дом радости», «Будь здоров», «Моя профессия», «Сильное плечо»;

- патриотические – «Патриот», «Милосердие и гуманность»;
- учебные – «Учение с увлечением», «Стажер», «Тихая моя родина»;
- творческие – «Исследователь», «Репортер» (в рамках которого издаются газеты «Пульс» и «Ветеран»);
- программа воспитательной работы и программа «Здоровье».

Образовательный потенциал проектной деятельности позволяет формировать у студентов общие и профессиональные компетенции, способствует становлению у студентов значимых общечеловеческих ценностей, чувства ответственности, укреплению самодисциплины, желания делать свою работу качественно. И самое главное: вовлеченность студентов в такую работу учит их проектировать собственную траекторию движения при решении различных вопросов. А эти качества необходимы современному конкурентоспособному выпускнику колледжа.

В 2011 г., к 50-летию юбилею, у нас был создан историко-краеведческий музей, который стал центром изучения истории колледжа, тихвинского здравоохранения и родного края. А волонтеры колледжа объединились в клуб «Рука к руке».

В связи с требованием времени и востребованностью профессии на рынке труда колледж увеличил прием абитуриентов, открылось отделение «Сестринское дело» на базе 9-х классов. В целях формирования устойчивого интереса к избранной профессии разработан проект «Ориентир».

В настоящее время колледж обучает будущих медиков по специальностям:

- «Лечебное дело» (углубленная подготовка, квалификация – «фельдшер»);
- «Стоматология ортопедическая» (базовая подготовка, квалификация – «зубной техник»);
- «Сестринское дело» (базовая подготовка, квалификация – «медицинская сестра/брат»);
- «Акушерское дело» (базовая подготовка, квалификация – «акушерка/акушер»).

Особо пристальное внимание руководителей образовательного учреждения направлено на создание условий для получения обучающимися качественного образования, которое позволит

выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда.

Н.Н. Зайцев как руководитель обеспечил курсовую подготовку всех преподавателей, не имеющих педагогического образования, на проблемных курсах «Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки и переподготовки учреждения среднего профессионального образования», «Современные подходы к созданию региональной профессионально-образовательной среды». Преподаватели, работающие по профессиональным модулям, проходят подготовку по технологиям реализации профессиональных модулей в соответствии со специальностями.

Преподаватели колледжа принимают участие в работе семинаров по актуальным проблемам развития СПО, являются членами общественной организации Ассоциации медицинских сестер Ленинградской области, участвуют в ее работе.

В 2013 г. преподаватели приняли участие во Всероссийском методическом конкурсе «Педагогическое мастерство на уроках биологии» и получили дипломы второй и третьей степени за презентацию социальных проектов «Дом радости» и «Путь к сердцу» (руководители *В.Н. Бурцева, И.А. Молодцова*).

В 2014/2015 учебном году колледж представляет свою работу на Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Инновационное образование в развивающемся регионе» (СПб.).

В течение этих двух лет педагоги активно участвовали во Всероссийском фестивале научно-методических разработок уроков, занятий, внеклассных мероприятий, пособий и проектов «Образовательная среда» по популяризации нового подхода к деятельности работников образовательных учреждений в свете федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и их реализации. На фестивале были представлены следующие работы:

- *Л.Г. Чикалова*. Решение задач по теме: «Вывод молекулярной формулы органического вещества по продуктам сгорания»;
- *О.С. Абдурахманова*. Деловая игра по обществознанию «Я – гражданин»;
- *Т.Н. Калинина*. Творческий проект «Репортер», учебный проект по изучению истории и культуры родного края «Тихая моя родина»;

- *Н.И. Матюнина*. Методическая разработка занятия на тему: «Рахит»;
- *Е.М. Кузьмина*. Методическая разработка практического занятия на тему: «Катетеризация мочевого пузыря мягким катетером у мужчин и женщин».

В 2015 г. творческая группа преподавателей (*В.В. Ключев*, преподаватель диетологии, *М.В. Щаднова*, преподаватель анатомии, *С.А. Светлова*, преподаватель педиатрии) выступила на Международной научно-практической конференции «Стратегия развития профессиональной карьеры в регионе».

В 2016 г. на фестивале «Педагогические идеи и технологии» диплом третьей степени получила *Н.А. Куцевляк* за работу «Предмет органической химии. Теория строения органических соединений».

Итогом методической работы педколлектива стал научно-методический сборник «Современные подходы создания открытой профессионально-образовательной среды». Среди составителей сборника – директор колледжа *Н.Н. Зайцев* и заместитель директора *Т.Н. Калинина*.

В 2009 г. в колледже создано студенческое научное общество «Вита». Для работы с одаренными студентами реализуется проект «Исследователь», в рамках которого ежегодно проводятся научно-практические конференции «Шаг в будущее».

С 2010 г. студенты представляют свои научно-исследовательские работы в области краеведения на районный открытый историко-краеведческий конкурс «Тихвин и Тихвинская земля», посвященный памяти русского историка и археографа *Я.И. Берендинова*, и ежегодно занимают призовые места (руководители работ *О.С. Абдурахманова*, *И.А. Молодцова*, *Т.Н. Калинина*, *О.А. Шачкина*, *С.А. Светлова*, *О.А. Балобанова*, *Е.М. Кузьмина*, *Т.В. Парфенова*). На Тихвинский районный литературный конкурс «Арсис» им. В.А. Рождественского студенты также успешно представляют эссе и рефераты (руководители *Т.Н. Калинина*, *О.С. Абдурахманова*). За пять лет увеличилось количество участников и призеров таких конкурсов.

С 2011 г. студенты успешно участвуют во Всероссийском конкурсе научно-исследовательских

работ «Юность. Наука. Культура». В 2011 г. диплом второй степени получила *Н. Башкирова* за работу «Спасшие солдатские жизни. Из истории полевого хирургического госпиталя № 364» (руководитель *Т.Н. Калинина*) и диплом третьей степени – *Т. Гоголева* за работу «Незамужняя дворянка в пореформенной России» (руководитель *О.С. Абдурахманова*).

В 2013 г. получили дипломы

в области медицины:

Н. Башкирова диплом первой степени за работу «Состояние полости рта студентов Тихвинского медицинского колледжа» (руководитель *Т.М. Табачук*);

А. Башмакова диплом первой степени за работу «Здоровое питание в борьбе с лишним весом» и диплом третьей степени за исследование «Роль питания в профилактике атеросклероза» (руководитель *В.Н. Бурцева*);

в области исторического краеведения:

К. Воропаев диплом второй степени за работу «Живая история поселка» (руководитель *Т.Н. Калинина*);

Н. Констанц диплом третьей степени за работу «Эта улица нам рассказала...» (руководитель *Т.Н. Калинина*);

в области математики:

О. Семьян диплом третьей степени за работу «Математическая статистика и ее роль в медицине» (руководитель *Т.В. Парфенова*).

В 2014 г. *Е. Климчук* присужден диплом второй степени за исследование «Шаг навстречу в борьбе с туберкулезом» (руководитель *Е.М. Кузьмина*).

В 2015 г. диплом второй степени получил *А. Дробинин* за работу «Роль медицинской сестры в обеспечении качества жизни больных с почечной недостаточностью» (руководитель *Е.М. Кузьмина*) и диплом третьей степени – *Ю. Степанова* за работу «Лечение проблемной молодой кожи» (руководитель *Н.И. Матюнина*).

Вовлеченность студентов в исследование мотивирует их к самообразованию, способствует формированию аналитического и критического мышления в процессе творческого поиска.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

*Т.Г. Русакова, профессор
Оренбургского государственного
педагогического университета,
доктор пед. наук,
И.В. Гармаза, директор
Педагогического колледжа
г. Бугуруслана (Оренбургская обл.)*

Обогащение духовного опыта студента в поликультурной образовательной среде колледжа рассматривается в педагогической литературе как процесс целенаправленного педагогического содействия становлению субъектной позиции студента в духовно значимой деятельности [1, с. 184].

Исследование эмпирической базы показало, что современные студенты колледжа не в полной мере понимают значимость духовного саморазвития (положительный ответ дали 12% опрошенных), недостаточно осознают роль духовного опыта в развитии человека (42%). Испытывают потребность в постижении смысла и назначения своей жизни 14%, только 32% респондентов понимают духовность как основную глубинную силу человеческой индивидуальности, движущую человека к предельному состоянию эволюции, к совершенству.

Объективными показателями духовного неблагополучия в студенческой среде служат проявления алкогольной и наркотической зависимости, рост суицидального поведения, подмена духовного идеала таблоидами или полное его отсутствие. С целью подготовки преподавателей колледжа к процессу педагогического содействия духовному обогащению личности студента мы провели в педагогическом, медицинском, нефтяном колледжах г. Бугуруслана Оренбургской области серию педагогических советов и семи-

наров, на которых рассматривались и обсуждались следующие вопросы:

- сущность понятий «духовность», «духовный опыт студента колледжа»;
- технологии формирования духовного опыта обучающихся;
- инструментальное обеспечение диагностики сформированности духовного опыта личности на этапе обучения в колледже;
- адаптирование специальных знаний из области человековедения к процессу формирования норм духовной культуры;
- особенности обогащения духовного опыта студента, использование методов и приемов гуманитарных технологий для реализации процесса обогащения духовного опыта личности.

В контексте задач педагогического сопровождения процесса обогащения духовного опыта студентов в педагогическом колледже был проведен педагогический совет на тему: «Роль преподавателя в духовном обогащении личности студента». Он был организован в форме деловой игры: творческие микрогруппы представляли «социум», включающий колледж, семью, социальных партнеров. Цель микрогруппы заключалась в убедительном обосновании роли и степени влияния на процесс духовного обогащения студента каждого из субъектов социума.

Теоретическая часть педагогического совета состояла из постановки проблемы и ее исследования на основе психолого-педагогических источников, анализа результатов диагностики студентов, родителей, представителей социума, преподавателей. В практической части обсуждался вопрос: «Каковы источники духовного опыта?». Представителям творческих групп предлагалось обсудить несколько точек зрения, заимствованных как у классиков педагогики и психологии, так и у педагогов-практиков. Необходимо было сделать выбор в пользу одного из тезисов, обосновав свою позицию. Приводим наиболее типичные высказывания преподавателей – участников педсовета:

- Духовный опыт – это внутренний мир человека, закладываемый с самого рождения;
- Человеку дано от природы духовное начало, но неблагоприятное влияние окружающего мира приводит к утрате его;
- Источник духовности – Бог, а духовный опыт – это вера;
- Духовный опыт – это внутренняя оценка человеком того, что его окружает, и выбор своих жизненных ориентиров;
- Духовный опыт – это постоянная работа над собой, путь самосовершенствования;
- Духовный опыт достигается по мере взросления человека, его социализации».

Следующим этапом педсовета стал анализ материалов, подготовленных «экспертами» из числа преподавателей психолого-педагогических дисциплин по итогам посещения воспитательных мероприятий, интервью с представителями социальных партнеров, опроса родительской общественности. Выступление «экспертов» сопровождалось наглядной демонстрацией аналитических материалов. Далее творческим группам предлагалось обсудить варианты путей обогащения духовного опыта студента колледжа, выбрать один из вариантов и аргументировать свой выбор. Мнения, высказанные участниками педсовета в ходе обсуждения:

- Необходимо сделать акцент в обществе на такие общечеловеческие ценности, как гуманность, сострадание, толерантность;
- Только обращение к Богу, возвращение духовной веры способно повлиять на обогащение духовного опыта;

- Следует учить диалогу с людьми разных этнических и конфессиональных групп;
- Педагогическое сопровождение процесса духовного обогащения – это сотрудничество, сотворчество, соразвитие преподавателя и студента;
- Путь обогащения духовного опыта – это приобщение к красотам родного края, России, мира в целом;
- Духовное богатство личности включает в себя патриотизм, причастность к судьбе России, к ее прошлому и настоящему.

На этапе рефлексирования преподаватели подвели итоги педсовета, оценили меру его влияния на процесс обогащения духовного опыта студента посредством «открытого микрофона». Наибольший интерес у преподавателей вызвал вопрос: «В какой мере колледж может влиять на процесс обогащения духовного опыта студента с учетом существующих реалий, когда в обществе царит бездуховность и идейный хаос?». Панорама ответов такова:

- В колледже должен работать принцип: личность воспитывает личность, педагог – источник духовного примера для подражания;
- Колледж дает профессиональные знания, воспитывать себя человек должен сам;
- В колледже необходимо культивировать субъективную позицию студента. Только партнерские отношения преподавателей и студентов будут источником духовного обогащения последних;
- Духовное обогащение человека – сложный процесс, а пора юности – не самый продуктивный для этого период, так как жизненные ориентиры еще не устоялись, а ценности не усвоены. Отсюда – колледж не самый эффективный фактор влияния на этот процесс.

Роль института семьи также вызвала живое обсуждение на педсовете. Палитра позиций преподавателей по этому вопросу выглядит следующим образом:

- Родители стоят у истоков духовного воспитания, так как традиции семьи, сила примера старших членов семьи по воздействию на духовную сферу ребенка ни с чем не соизмеримы;
- Главная задача семьи – создать атмосферу любви, искренности, взаимоуважения.

Там, где царят ложь, неприязненные отношения, эгоизм, там нет духовной основы, значит, нет и духовного опыта;

- В современном обществе распространено социальное сиротство, когда родители самоустраиваются от воспитания детей. Ответ на вопрос, кто поможет таким детям стать полноценными личностями, остается открытым.

Вопрос о том, что следует делать обществу, семье, образовательным организациям, чтобы воспитать духовно богатую личность, породил следующие ответы:

- Для того чтобы сформировать у студентов духовные качества, преподавателям нужно прежде всего обратиться к самим себе, чтобы те, кого мы обучаем и воспитываем, считали нас примером для подражания. Достаточно ли мы требовательны к себе, что нам нужно изменить в своем духовном мире, чтобы быть образцом? Чему мы можем и должны научить студентов и что сделать, чтобы быть услышанными? Необходимо добиваться того, чтобы проводимая воспитательная работа не ограничивалась беседами и нравоучениями, а наоборот, заставляла молодых людей задумываться над своими поступками;
- Сформировать духовный опыт можно только личным примером родителей и усилиями самого человека. А попытки образовательного учреждения помочь молодому человеку в этом направлении приведут только к неприятию, раздражению, порождая цинизм и равнодушие;
- Соответствующим образом организовать жизнь обучающихся. Ярко, убедительно показывать лучшие образцы достижений человеческого духа, побуждать к более глубокому изучению себя, самосовершенствованию;
- Работа по обогащению духовного опыта подрастающего поколения не относится к числу результативных. Не проще ли предоставить возможность нашим детям «набить шишки» и методом «проб и ошибок» приобрести жизненный опыт, в том числе и духовный.

Итогом педагогического совета стал вывод: педагогическое сопровождение – это глубокая

сопричастность к тонкому внутреннему миру человека, работа по созданию новообразований в личности студента, требующая осторожного, корректного воздействия на сознание, поведение обучающегося и формирование его субъектной позиции.

Преподавателями Медицинского колледжа г. Бугуруслана был подготовлен семинар-практикум «Духовный опыт студента колледжа», в котором приняли участие преподаватели Педагогического и Нефтяного колледжей. Итогом семинара стали методические рекомендации по организации процесса обогащения духовного опыта студента посредством педагогического сопровождения.

1. Осмысленная установка преподавателя колледжа на развитие своего духовного потенциала и педагогическое содействие студенту в обогащении его духовного опыта.
2. Создание в поликультурной образовательной среде колледжа атмосферы взаимопомощи, сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов на основе субъект-субъектных отношений.
3. Разработка индивидуальных воспитательных и образовательных маршрутов для студентов с целью эффективного взаимодействия по обогащению их духовного опыта.
4. Активное развитие социального партнерства с общественными организациями и родительской общественностью по вопросам содействия духовному росту молодежи.
5. Повышение педагогической культуры родителей через родительский всеобуч, встречи за круглым столом, семейные гостиные, тренинги.

Приложением к методическим рекомендациям стал перечень тематических классных часов: «На чем основано взаимопонимание», «Встреча с самим собой. Самохарактеристика», «Я в зеркале саморазвития», «Наши отношения» (дискуссионные качели), «Грани красоты», «Советь – тысяча свидетелей», «Общение в семье. Общение с пожилыми людьми».

Таким образом, в процессе обогащения духовного опыта студента средствами поликультурной образовательной среды на первый план выходит преподаватель, его личностные качества и компетенции [2, с. 280].

**Педагогические компетенции в деятельности преподавателя
по обогащению духовного опыта студента**

Базовые компетенции преподавателя	Задача преподавателя	Показатели оценки компетентности
<i>Личностные качества</i>		
Вера в силы и возможности студента	Раскрытие потенциальных возможностей студентов	Умение создавать ситуацию успеха; умение осуществлять грамотное педагогическое оценивание; умение находить в ситуации положительные стороны, поддерживать позитивные силы развития; умение разрабатывать индивидуально ориентированные воспитательные проекты
Интерес к внутреннему миру студента	Выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности студента	Умение выяснять индивидуальные предпочтения, возможности студента, трудности, с которыми он сталкивается; умение показать личностный смысл обучения с учетом индивидуальных характеристик внутреннего мира
Открытость к принятию других позиций, точек зрения	Принятие других позиций и точек зрения, оказание поддержки в случаях достаточной аргументации	Убеденность, что истина может быть не одна; интерес к мнениям и позициям других; учет других точек зрения в процессе обогащения духовного опыта студента
Общая культура	Знания об основных формах материальной и духовной культуры	Ориентация в основных сферах материальной и духовной культуры; знание материальных и духовных предпочтений студентов; возможность продемонстрировать свои достижения
Эмоциональная устойчивость	Сохранение объективности в оценке студентов	В трудных ситуациях педагог сохраняет спокойствие; эмоциональный конфликт не влияет на объективность оценки
Позитивная направленность на педагогическое сопровождение процесса обогащения духовного опыта студента	Вера в собственные силы, собственную эффективность, позитивные отношения с коллегами и студентами	Осознание целей и ценностей педагогического сопровождения; позитивное настроение, высокая профессиональная самооценка
<i>Постановка целей и задач для педагогического сопровождения процесса обогащения духовного опыта</i>		
Эффективное целеполагание	Реализация субъект-субъектного подхода	Знание образовательных стандартов и реализующих их программ

Окончание табл.

Умение ставить цели и задачи согласно возрастным и индивидуальным особенностям студентов	Индивидуализация процесса обогащения духовного опыта студента колледжа	Знание возрастных особенностей студентов
Мотивация педагогического сопровождения процесса обогащения духовного опыта студента		
Умение обеспечить успех в духовно направленной деятельности	Деятельность, позволяющая студенту поверить в свои силы	Знание возможностей конкретных студентов; включение в деятельность в соответствии с возможностями
Умение превращать социальную задачу в лично значимую	Обеспечение мотивации к духовному обогащению	Знание интересов студента, его внутреннего мира; ориентация в культуре; умение показать роль духовного опыта в реализации личных планов
Информационная компетентность		
Компетентность в методах обогащения духовного опыта студента	Обеспечение индивидуального подхода в развитии личности	Знание нормативных методов и методик; демонстрация лично ориентированных методов обогащения духовного опыта; знание современных достижений в области духовно-нравственного воспитания
Компетентность в субъективных условиях деятельности	Осуществление индивидуального подхода к организации процесса обогащения духовного опыта	Знание теоретического материала по психологии и педагогике; владение методами диагностики индивидуальных особенностей студентов; использование психолого-педагогических знаний в организации процесса обогащения духовного опыта студента колледжа
Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечение постоянного профессионального роста и творческого подхода к деятельности по духовному обогащению личности студента	Профессиональная любознательность; умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями
Разработка программ педагогического сопровождения процесса		
Умение разработать программу обогащения духовного опыта студента	Реализация принципа академических свобод на основе индивидуальных программ	Знание образовательных стандартов; наличие персонально разработанных программ

Для эффективного обогащения духовного опыта студента колледжа педагогическому коллективу необходимо соблюдать ряд организационно-педагогических условий, учитывающих совокупность внешних обстоятельств реализации потенциала поликультурной среды колледжа и внутренних особенностей субъектов духовно значимой деятельности

сти. Теоретический анализ и опыт практической деятельности позволили конкретизировать эти условия:

- 1) включение в содержание образования понятия «духовный опыт студента колледжа», которое раскрывается в образовательных и воспитательных программах;
- 2) использование диалоговых технологий, обеспечивающих субъект-субъектную позицию в определении способов духовного существования личности;
- 3) реализация педагогического потенциала поликультурной образовательной среды колледжа, выраженного в ее воспитательных, коммуникативных, организационных ресурсах.

Соблюдение этих условий обеспечит сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности [3, с. 406].

Литература

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ школьных технологий, 2010.
2. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999.
3. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

*Г.А. Монахова, профессор,
доктор пед. наук,
Н.В. Монахов, доцент, канд. пед. наук
(Академия социального управления),
И.А. Кузнецов, доцент, канд. экон. наук
(Российский химико-технологический
университет им. Д.И. Менделеева,
г. Москва)*

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одной из основных движущих сил в современном мире. Школа – это часть общества, и в ней ИКТ также стали играть одну из ведущих ролей. Очень важно организовать процесс обучения так, чтобы обучающиеся активно, с увлечением и интересом участвовали в образовательной деятельности. Помочь педагогу в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий.

В рамках внедрения профессионального стандарта педагога планируется повышение

качества подготовки педагогических работников, в том числе в области информационно-коммуникационных технологий. В докладе Федеральному собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования от 28 октября 2015 г. № 7073п-П8 указывается на необходимость модернизации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Практика показала, что нельзя оптимально управлять какими бы то ни было педагогическими процессами без мониторинга. Его смысл состоит в том, чтобы получать реальную и по возможности наглядную картину действительности [2; 3; 4].

Чтобы выявить ориентиры для совершенствования повышения квалификации педагогических работников Московской области, кафедрой информационно-коммуникационных технологий Академии социального управления совместно с социологическим факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова в сентябре – декабре 2015 г. было проведено веб-анкетирование, компьютерное тестирование, интервьюирование, сбор косвенных данных. Такой мониторинг позволил:

- учесть потребности педагогических кадров по направлениям развития педагогического мастерства;
- определить перспективы создания наиболее благоприятных условий для профессиональной педагогической деятельности;
- систематизировать работу образовательных учреждений в направлении повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [8; 9; 11].

Целью проведения данного исследования, в котором приняли участие 293 учителя-предметника, являлось выявление профессиональных затруднений и методических проблем у учителей Московской области в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов по таким областям, как общепедагогическая, научно-теоретическая, методическая, информационно-коммуникационная [8; 9; 11].

Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о том, что наибольшие профессиональные затруднения вызывают следующие показатели:

- знание новых методов и приемов обучения, подходов к использованию традиционных методов обучения; умение разнообразить использование различных средств обучения по учебному предмету – методическая область;
- умение организовывать исследовательскую, самостоятельную работу учащихся; владение методами обработки результатов эксперимента; умение адаптировать новую информацию для школьников различного уровня подготовки; умение прогнозировать результаты профессиональной деятельности – общепедагогическая область;
- владение информацией о современных достижениях науки и практики; умение

принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях (научно-практических конференциях), логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные, научно-методические тексты по заданной логической структуре – научно-теоретическая область.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий дает возможность говорить об образовательных процессах, которые проходят в условиях гиперинформационного общества (распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2015 г. № 2471-р). Поэтому в данной статье мы уделим основное внимание анализу результатов информационно-коммуникационной области [6; 7; 10].

Информационно-коммуникационные технологии используются не только при организации образовательного процесса, но и в научно-практической деятельности педагогов. Так, свое владение текстовым редактором при подготовке доклада, статьи оценили на «3» – 13,3% респондентов, на «4» – 26,7%, на «5» – 60% респондентов, умение создавать презентации для сопровождения выступления оценили на «4» – 46,7% респондентов, на «5» – 53,3%.

Однако экспертная оценка выступлений на конференциях и семинарах показывает совершенно другие результаты. Большинство выступающих в качестве «презентации» предоставляют текст своей речи (причем с использованием мелкого шрифта), другая часть – неадекватно яркие иллюстрации и фото. Все вышесказанное говорит об элементарном незнании правил оформления презентации [4; 5; 7].

В отличие от предыдущих лет практически все учителя используют в своей профессиональной деятельности ИКТ. Образовательная деятельность с использованием ИКТ, несомненно, имеет ряд преимуществ. Одним из основных средств расширения детских представлений являются презентации, слайд-шоу, мультимедийные фотоальбомы. Результаты метода одномерного шкалирования показали, что респонденты оценили свой уровень владения:

- MS Word на «4» – 60%, на «5» – 40%;
- MS PowerPoint на «3» – 13,3%, на «4» – 46%, на «5» – 40,7%;
- MS Excel на «4» – 13,3%, на «5» – 6,7% (остальные – на «2»);

- MyTestX на «4» – 53,3%, на «5» – 46,7%.

Из результатов анкетирования следует, что педагогические работники под облачными сервисами понимают только сервисы Google. При этом на «5» и «4» оценили владение теоретическими знаниями по информационно-коммуникационным технологиям 66,7% учителей.

На «5» оценили свой уровень владения ИКТ при подготовке к учебному процессу в области поиска, анализа, обработки и визуализации информации 33,3% респондентов.

На основании результатов интервью с учителями был выявлен еще ряд проблем, которые связаны с эволюцией техносферы общеобразовательных учреждений. Так, многие школы получили современную технику: не только смарт-доски, интерактивные столы, но и 3D-принтеры, 3D-сканеры, модели роботов и т.д., но без методического сопровождения. Большинство педагогов не знают, как вписать данные средства обучения в образовательный процесс. Они зачастую используют их только в рамках тех демонстрационных примеров, которые имеются в описании техники. Получился перекосяк в методической системе обучения. Есть средства обучения, нет методик их применения в образовательном процессе [8; 11].

Для реализации всех возможностей ИКТ на практике необходимы подготовленные педагогические кадры, способные сочетать традиционные методы обучения и современные информационные технологии. Педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности [1; 3; 4].

Мы предлагаем следующие пути решения выявленных проблем и затруднений для системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров:

- активизировать работу в направлении повышения квалификации, особенно в области ИКТ;
- разработать систему обучающих вебинаров о способах диагностики и экспертизы образовательной среды, об аналитической культуре педагога и видах педагогического анализа, о формах и методах

оценивания, об особенностях ОГЭ, ГИА по учебным предметам, об использовании в образовательном процессе современной техносферы;

- создать общедоступные площадки онлайн-курсов для обучения [2; 3; 8; 9; 10];
- расширить применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий образовательными организациями при реализации образовательных программ [1; 4; 6; 10].

Инструментальную модель повышения квалификации педагогических кадров Московской области мы видим в масштабном использовании не только электронного, но и дистанционного обучения, что позволит учителям повышать свой уровень профессиональной деятельности без отрыва от работы.

Литература

1. Аристов В.М., Барботина Н.Н., Гартман Т.Н., Головина В.А. и др. Электронные учебно-методические материалы для студентов первого курса РХТУ им. Д.И. Менделеева // Успехи в химии и химической технологии. 2007. Т. 21. № 11 (79).
2. Грохольская О.Г. Дидактические системы в России: краткий исторический экскурс // Вестник Университета РАО. 2014. № 2.
3. Докторович А.Б., Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Роль социальных сетей в развитии общества и экономики России // Пространство и время. 2013. № 3 (13).
4. Капустин Ю.И., Кузнецова Т.И., Моргунова Е.П. Рейтинговый контроль качества подготовки специалистов в высшей школе на современном этапе: монография. М.: РХТУ, 2005.
5. Кузнецова Т.И. Организационно-педагогические условия формирования эффективного коммуникационного образовательного пространства в педагогическом коллективе // Вестник Университета РАО. 2011. № 5.
6. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Управление формированием образовательного пространства как гарантия качества обучения на современном этапе // Вестник Университета РАО. 2011. № 4.

7. *Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А.* Менеджмент качества обучения как основа управления интеграционными процессами в образовании // Среднее профессиональное образование. 2013. № 11.
 8. *Лысенкова О.В., Монахова Г.А.* Анализ результатов мониторинга уровня подготовки учителей в области ИКТ // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. Вып. 1. 2015 / науч. ред. Л.Н. Горбунова. М.: АСОУ, 2015.
 9. *Монахов Д.Н., Монахова Г.А.* Виртуализация образовательного процесса в России // Социология образования. 2015. №1.
 10. *Мясоедова Т.Г., Кузнецова Т.И.* Менеджмент качества обучения и воспитания в высшей школе на современном этапе. М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2005.
 11. *Шаронова О.В., Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б.* Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз: монография. М.: Экон-Информ, 2015.
-
-

Аннотации

Габидулин Тимур Камаевич

Психолого-педагогические аспекты социализации студентов колледжа

Социализация как основополагающий базис социальной активности подразумевает наличие знаний и подготовленности у взаимодействующих людей (студентов) в области межличностной коммуникации. В статье анализируются психолого-педагогические аспекты социализации студентов колледжа экономического профиля, а также рассматриваются содержательные компоненты социализации, обуславливающие ее полноту и адекватность конкретной личности студента колледжа.

Ключевые слова: социализация, социальные отношения, профессиональная деятельность, социальная активность.

Gabidulin Timur Kamayevich (Buzuluk Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, Orenburg Oblast)

Psychology and Pedagogical Aspects of College Students' Socialization

Socialization as a fundamental basis for social activity implies knowledge and readiness of interacting people (students) in the field of interpersonal communication. The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of economics college students' socialization, as well as considers content components of socialization that cause its completeness and individual college students' adequacy.

Keywords: socialization, social relations, professional activity, social activity.

E-mail: diana--85@mail.ru

Гордиенко Ирина Владимировна

Теоретические и методические основы проектирования системы развивающих уроков

Автором представлен материал по теории и методике организации и проведения развивающих уроков в системе среднего профессионального образования. Рассмотрены идеи формирования профессиональной компетентности преподава-

телей при проектировании системы уроков теоретического обучения на основе инновационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, развивающий урок, проектирование, моделирование, классно-урочная система, инновационные технологии, рефлексия.

Gordienko Irina Vladimirovna (Gorin Belgorod State Agricultural University)

Theoretical and Methodological Bases for Designing Development Lessons System

The author presents the material on the theory and methods of organizing and conducting development lessons in the system of secondary vocational education. The article considers the ideas of teachers' professional competence formation in designing theoretical training lessons system based on innovative technologies.

Keywords: professional competence, development lesson, designing, modeling, class and lesson system, innovative technologies, reflection.

E-mail: girina@mail.ru

Дегтярева Ирина Анатольевна

Профессиональные задачи будущих мастеров производственного обучения как средство согласования образовательного и профессионального стандартов

Статья посвящена обоснованию способа согласования требований образовательного и профессионального стандартов. Автор представляет профессиональные задачи будущих мастеров производственного обучения, которые позволяют интегрировать требования профессионального стандарта в образовательный процесс, обогащая тем самым содержание учебных дисциплин, профессиональных модулей и внеаудиторной деятельности задачами социально-профессионального взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке и переподготовке мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональные задачи, мастер про-

изводственного обучения, социально-профессиональная полипозиционность.

Degtyareva Irina Anatolyevna (Omsk College of Industrial Construction and Transport Technology)

Future Industrial Training Masters' Professional Tasks as a Means of Harmonization of Educational and Professional Standards

The article seeks to substantiate the method of harmonization of educational and professional standards. The author presents future industrial training masters' professional tasks which integrate professional standards' requirements into educational process, thus enriching the content of academic disciplines, professional modules and extracurricular activities with tasks of social and professional interaction. The study results can be used for industrial training masters' training and additional training.

Keywords: professional standard, professional tasks, industrial training master, social and professional poly positionality.

E-mail: irina.a.degtyareva@gmail.com

Дианина Наталия Николаевна

О критериях оценки языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций при обучении иностранному языку

Основными трудностями определения критериев для оценки уровня сформированности языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций на различных этапах обучения иностранному языку являются субъективность оценки и затруднения в выражении уровня сформированности компетенций в цифровом эквиваленте. В статье рассматриваются подходы к критериям. Намечаются пути выражения основных критериев оценок в цифровом эквиваленте с целью минимизации субъективности в оценивании языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций на различных этапах обучения.

Ключевые слова: критерии оценки, цифровой эквивалент, чтение, говорение, аудирование, письмо, коммуникативные и профессиональные компетенции.

Dianina Nataliya Nikolayevna (Moscow State Institute of International Relations, Ministry of Foreign Affairs of Russia)

On Evaluation Criteria of Linguistic, Communicative and Professional Competences When Learning a Foreign Language

The main difficulties of establishing criteria for evaluating the level of linguistic, communicative and professional competences formation in various stages of learning a foreign language is evaluation subjectiveness and difficulties in terms of manifestation of the level of competences formation in digital equivalent. The article discusses approaches to the criteria. The ways of presenting the main evaluation criteria in a digital equivalent are being shaped to minimize subjectivity in evaluating linguistic, communicative and professional competences in various stages of training.

Keywords: evaluation criteria, digital equivalent, reading, speaking, listening, writing, communicative and professional competences.

E-mail: dianina@nm.ru

Зыкова Галина Владимировна, Попов Алексей Сергеевич

Методическое обеспечение дисциплины в системе внутренней гарантии качества

В статье представлено методическое обеспечение дисциплины «Теоретические основы информатики» вариативной части учебного плана специальности «Программирование в компьютерных системах», реализующее требования федерального государственного образовательного стандарта и выступающее подсистемой внутренней системы гарантии качества.

Ключевые слова: методическое обеспечение, система гарантии качества, управление качеством.

Zykova Galina Vladimirovna, Popov Aleksey Sergeevich (Orsk Humanitarian Technological Institute (Branch) of the Orenburg State University)

Methodical Support of Discipline in the System of Internal Quality Assurance

The article presents methodical support of the discipline 'Theoretical foundations of computer

science' of the variable part of the specialty 'Programming in computer systems' curriculum. It implements the requirements of the Federal State Educational Standard and acts as a subsystem of the internal quality assurance system.

Keywords: methodical support, quality assurance system, quality management.

E-mail: gvz_74@mail.ru

Князева Галина Львовна, Белоконов Игорь Андреевич

Категория художественного стиля как системообразующий фактор знаний будущих педагогов-музыкантов

Статья посвящена проблеме освоения музыкальных стилей будущими педагогами-музыкантами в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Проанализированы категории «художественный стиль», «музыкальный стиль», «стиль эпохи». Показана роль стиля как системообразующего фактора знаний студентов-инструменталистов. Представлена методика «обобщение через стиль».

Ключевые слова: педагог-музыкант, инструментальное исполнительство, художественная культура, стиль эпохи, обобщение через стиль.

Knyazeva Galina Lvovna, Belokon Igor Andreyevich (Institute of Culture and Arts of Moscow City Teacher Training University)

The Category of Art Style as a Core Factor of Future Music Teachers' Knowledge

The article covers the problem of future music teachers' acquisition of musical styles in the process of the instrumental performance training. The categories 'art style', 'music style', 'style of the epoch' are analyzed. The role of a style as a care factor of student instrumentalists' knowledge is shown. The technique of 'generalization through the style' is presented.

Keywords: music teacher, instrumental performance, art culture, style of the epoch, generalization through the style.

E-mail: tsourkis@bk.ru

Леонович Евгений Николаевич, Амусина Вероника Александровна

Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова

Одним из важнейших аспектов при формировании языковой компетенции студентов является работа над значением слова. В статье рассматривается сущность языковой компетенции, условия ее формирования у студентов на основе усвоения и расширения значения слова. Раскрыто содержание понятия «значение слова».

Ключевые слова: языковая компетентность, значение слова, речевая коммуникация.

Leonovich Evgeny Nikolayevich (Moscow City Teacher Training University), Amusina Veronika Alexandrovna (Grammar School № 1538, Moscow)

Students' Linguistic Competence Formation when Working on the Word Meaning

One of the most important aspects when forming students' linguistic competence is working on the word meaning. The article deals with the essence of linguistic competence, the conditions of students forming it on the basis of the word meaning acquisition and expansion. The content of 'word meaning' is revealed.

Keywords: linguistic competence, word meaning, speech communication.

E-mail: ev.leonovich@yandex.ru

Лукина Наталья Леонидовна

Представления студентов больших и малых городов России о работе и жизненном пути

Представленное исследование посвящено установкам студентов-первокурсников применительно к выбору места работы и проживания. Новизна работы определяется ее региональным характером. Выявлено предпочтение большинства респондентов работать в большом городе, а также мнение о желательности проживания в условиях малого города. Делается вывод о влиянии экономических и социальных параметров большого и малого городов на выбор молодыми людьми профессиональной деятельности.

Ключевые слова: большой и малый город, предпочтения в вопросах проживания и трудоустройства, признаки «идеального города».

Lukina Natalya Leonidovna (Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering)

Russian Big and Small Town Students' Vision of Work and Life Path

The present study focuses on first-year students' attitude to choosing a workplace and residence. The novelty of this work is determined by its regional character. The article reveals that the majority of the respondents prefer to work in big cities and live in small towns. It is concluded that economic and social characteristics of big and small cities influence young people's choice of professional activity.

Keywords: big and small town, preferences in matters of employment and residence, characteristics of an 'ideal city'.

E-mail: lukina.nataly@mail.ru

Монахова Галина Анатольевна, Монахов Никита Вадимович, Кузнецов Игорь Александрович

Инструментальная модель курсов повышения квалификации учителей

Данная статья посвящена проблеме повышения квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов. Подробно описываются результаты мониторинга, ориентированного на выявление профессиональных затруднений у учителей Московской области по таким областям, как общепедагогическая, научно-теоретическая, методическая, информационно-коммуникационная. В статье рассматриваются предполагаемые пути решения выявленных проблем в практике реализации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров с использованием электронного и дистанционного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, электронный образовательный ресурс.

Monakhova Galina Anatolyevna, Monakhov Nikita Vadimovich (Social Management Academy), Kuznetsov Igor Alexandrovich (Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Moscow)

Instrumental Model of Teachers' Advanced Training Courses

This article deals with the problem of teachers' advanced training in the field of information and communication technologies in the context of new educational and professional standards. It describes in detail the results of monitoring oriented on identification of Moscow Oblast teachers' professional difficulties in general pedagogical, scientific and theoretical, methodological, information and communication areas. The article considers the assumed solutions to the identified problems in the practice of implementing teachers' general, additional and advanced training system using and distance electronic learning.

Keywords: information and communication technologies, electronic learning, electronic learning resource.

E-mail: gamonahova@yandex.ru

Русакова Татьяна Геннадьевна, Гармаза Ирина Владимировна

Подготовка преподавателя к духовно-нравственному воспитанию студентов

Авторы анализируют понятие «обогащение духовного опыта студента колледжа» в контексте гипотетического условия, связанного с педагогическим сопровождением процесса духовного обогащения личности обучающегося; рассматриваются различные формы подготовки преподавателей колледжа к организации этого процесса.

Ключевые слова: духовный опыт студента, педагогическое содействие, субъектная позиция учащегося, поликультурная образовательная среда.

Rusakova Tatyana Gennadyevna (Orenburg State Pedagogical University), Garmaza Irina Vladimirovna (Buguruslan Teacher Training College, Orenburg Oblast)

Teachers' Training for Students' Spiritual and Moral Education

The authors analyze the concept of 'college students' spiritual experience enrichment' in the context of the hypothetical conditions connected with pedagogical assistance of an individual student's spiritual enrichment process; various forms of college teachers' training for this process organization are considered.

Keywords: student's spiritual experience, pedagogical assistance, student's subjective position, multicultural educational environment.

E-mail: rus-tg@ya.ru

Туралина Неонила Альфредовна, Курганская Людмила Михайловна, Заманова Ирина Федосеевна, Тутаяева Галина Николаевна

Интерактивные технологии как основа формирования профессиональной компетенции выпускника колледжа

Важной проблемой является внедрение в систему обучения в колледже интерактивных технологий: тренингов, деловых игр, кейсов, проектирования, которые в системе работы со студентами повысят эффективность и качество подготовки специалистов, их профессионализм, а также помогут студентам адаптироваться в новых условиях и принимать правильные решения. Предлагаемая авторами система работы со студентами повышает эффективность и качество подготовки специалистов, профессионализм, способность адаптироваться в новых условиях и принимать правильные решения.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, интерактивные технологии, проектирование, кейс-метод, деловая игра.

Turanina Neonila Alfredovna, Kurganskaya Ludmila Mikhaylovna, Zamanova Irina Fedoseevna, Tutayeva Galina Nikolaevna (Belgorod State Institute of Arts and Culture)

Interactive Technologies as a Basis of College Graduates' Professional Competence Formation

An important issue proposed by the authors is implementing in the system of college education interactive technologies – trainings, business games, case studies, designing – which in the system of working with students will improve their training efficiency and quality, their professionalism, and will help students adapt to new conditions and make right decisions.

Keywords: professional competences, interactive technologies, designing, case method, business game.

E-mail: turanina@mail.ru

Шепелева Татьяна Евгеньевна

Модель формирования гражданской компетентности учащейся молодежи

Проблема гражданского воспитания учащейся молодежи учреждения среднего профессионального образования, по мнению автора, может быть решена на основе компетентностного подхода. Решением представляется моделирование процесса формирования гражданской компетентности. В статье обозначена цель проектирования модели, сформулированы задачи, определены основные подходы и принципы, компоненты модели и их содержание, ресурсы, ожидаемый результат и проектируемые условия; представлена образовательная модель, обеспечивающая формирование гражданской компетентности учащейся молодежи.

Ключевые слова: компетентностный подход, гражданская компетентность, учащаяся молодежь, образовательная модель.

Shepeleva Tatyana Evgenyevna (College of Economics, Management and Law of Don State Technical University, Rostov-on-Don)

Model of Students' Civil Competence Formation

According to the author, the problem of secondary vocational institution students' civil education can be solved on the basis of competence approach. The solution is presented by modeling of the civil competence formation process. The article denotes the purpose of designing a model, formulates tasks, indicates basic approaches and principles, model components and their content, resources, expected results and planned conditions; an educational model that provides the students' civil competence formation is presented.

Keywords: competence approach, civic competence, students, educational model.

E-mail: sh_tan4ik@mail.ru

Шишлова Екатерина Эдуардовна

Научные предпосылки категориального обоснования гендерного подхода в образовании

Автор анализирует социально-психологические теории пола и гендера, послужившие предпосылками категоризации гендерного подхода в образовании. Рассматриваются структурно-функциональная, конструктивистская и структурно-конструктивистская теории, смещающие акценты с изучения процессов гендерной социализации на исследование процессов гендерной идентификации. Гендерный подход в образовании раскрывает механизмы взаимодействия структурного и индивидуального уровней конструирования социальной реальности.

Ключевые слова: гендерный подход в образовании, гендерная социализация, гендерная идентификация, структурно-конструктивистская теория.

Shishlova Ekaterina Eduardovna (Moscow State Institute of International Relations, Ministry of Foreign Affairs of Russia)

Scientific Prerequisites of Categorical Substantiation of the Gender Approach in Education

The author analyzes socio-psychological theories of sex and gender which served as prerequisites for the categorization of gender approach in educa-

tion. The article considers structural and functional, constructivist and structural constructivist theories which shift the focus from studying gender socialization processes to studying gender identification processes. The gender approach in education reveals mechanisms of interaction between structural and individual levels of social reality construction.

Keywords: gender approach in education, gender socialization, gender identification, structural constructivist theory.

E-mail: katerina.shishlova@mail.ru

Якимов Олег Васильевич

Ведущие направления в педагогическом сопровождении студентов

В статье представлен опыт Селенгинского политехнического техникума по педагогическому сопровождению студентов, направленному на их профессиональную самореализацию и социализацию. Рассмотрены понятия «самореализация» и «социализация». Предлагаются общие направления самореализации студентов и обосновывается их актуальность. Автор полагает, что педагогическое сопровождение студентов способствует их социализации и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, успешность, самореализация, социализация, профессиональная подготовка.

Yakimov Oleg Vasilyevich (Selenginsk Polytechnic College, the Republic of Buryatia)

Leading Directions in Students' Pedagogical Support

The article presents the experience of Selenginsk Polytechnic College on students' pedagogical support aiming at their professional self-actualization and socialization. The concepts of 'self-actualization' and 'socialization' are considered. General directions of students' self-actualization are offered and their relevance is substantiated. The author believes that students' pedagogical support contributes to their socialization and professional self-actualization.

Keywords: pedagogical support, success, self-actualization, socialization, professional training.

E-mail: sel-politeh@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 (компьютерного) 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 (отметить 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 к статье (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.

**ИНСТИТУТ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ
МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ
«СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

При получении редакцией материалов для публикации ответственный секретарь журнала фиксирует в банке данных сведения об авторе, контактную информацию, проверяет наличие аннотации на русском и английском языках, перечня ключевых слов на английском и русском языках, пристатейного списка используемой литературы и направляет статью научному редактору.

Научный редактор оценивает соответствие статьи системе критериев, определенных Высшей аттестационной комиссией РФ 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.

Принятые научным редактором материалы направляются редакционной коллегии, которая принимает решение о целесообразности их публикации, определяет рубрику журнала, в которой может быть размещена статья, а также предварительный срок публикации.

По согласованию с редакционной коллегией научный редактор определяет рецензентов из имеющегося в редакции списка либо привлекает других специалистов в той или иной области науки. Рецензент должен иметь степень кандидата или доктора наук, являться признанным специалистом в конкретной области педагогики или психологии.

Материалы для рецензирования направляются в электронном виде. Рецензенты анализируют содержание статей и представляют свои отзывы в течение 14 дней. В отзыве должны быть отражены: актуальность проведенного автором исследования, его новизна, теоретическая, научная и практическая значимость, возможная область применения, имеющиеся недостатки, рекомендации по доработке статьи. Отзыв представляется в электронном виде или на бумажном носителе, обязательно заверяется подписью и печатью учреждения, в котором работает рецензент.

При положительном отзыве редакционная коллегия принимает окончательное решение о сроках и рубрике публикации материала. В случае отрицательного отзыва редколлегия имеет право отказать автору в публикации либо предложить переработать материал с учетом представленных замечаний и рекомендаций.

Решение редколлегии доводится автору посредством электронного сообщения или почтой.

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 20.05.2016.
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 ____